

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



**Estrategias para la incorporación de la enseñanza de los Medios Alternativos para la
Resolución de Controversias a las prácticas docentes.**

Trabajo recepcional que para obtener el grado de
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presentan: Arreola Olivares Lourdes Elena
Navarrete Cisneros Esli Joanan.

Director: Dr. Juan Carlos Silas Casillas

San Pedro Tlaquepaque, Jalisco. Agosto de 2018.

Resumen

El presente trabajo de intervención se da en el contexto jurídico-social de la aplicación de la reforma constitucional implementada en el año 2008, que planteaba un cambio paradigmático en la forma de mirar y hacer justicia, pues reconocía la imposibilidad del Estado de brindar los medios suficientes para atender a toda la demanda ciudadana, por lo que reconocía a la oralidad y a los Medios Alternativos de Resolución de Controversias, como ejes de las nuevas políticas públicas dirigidas a este rubro. Además, situado en la realidad de Acapulco, una ciudad actualmente catalogada como de las más violentas del mundo, que se acompaña de altos índices de pobreza y marginación cada vez mayores.

Este documento aborda la sistematización de un programa instaurado en la Preparatoria Loyola, denominado Programa de Representantes que, inspirado en el Paradigma Pedagógico Ignaciano, tiene por objeto mejorar la inclusión de la enseñanza de los Medios Alternativos de Resolución de Controversias a las dinámicas docentes. Esfuerzo que brinda respuesta a los contextos señalados, con el fin principal de contribuir a la construcción de mejores ciudadanos y una cultura de paz en las comunidades escolares.

Índice

Resumen	2
Capítulo I.....	5
Introducción.....	5
1.1 Justificación	5
1.2 El Proyecto	7
1.2.1 Contexto Institucional.....	11
1.2.2 Contexto histórico.....	13
1.2.3 Naturaleza, objetivos y competencias.....	13
1.2.4 Población a la que se atiende	14
1.2.5 Actividades	15
1.3 Descripción del fenómeno	16
1.3.1 Dinámicas más reiterativas y causales del fenómeno.....	16
1.3.2 La solución de conflictos y la problematización de las formalidades del proceso tradicional.....	18
1.3.3 Análisis de coherencias e incoherencias institucionales	19
Capítulo II.....	22
Diagnóstico.....	22
2.1 Herramientas para la generación del diagnóstico	22
2.1.2 Programa de Ignaciano de Acompañamiento a Profesores (PIAP).....	27
2.1.3 Entrevistas	28
2.2 Diagnóstico	33
2.3 Importancia de la intervención	35
Capítulo 3.....	37
Plan de Acción.....	37
3.1 Objetivo	37
3.2 Planeación inicial.....	37
3.2.1 Primer Resultado	37
3.2.2 Segundo Resultado.....	38
3.3 Actividades a realizar	38
3.3.2 Indicadores	40
Capítulo IV.....	42
Marco Conceptual	42
4.1 Conceptos Generales	42

4.2 Concepto para el entendimiento de los MARC	44
4.3 Conceptos para la construcción de la Comunidad de Práctica	45
4.4 Conceptos para la implementación de la intervención	46
Capítulo V.....	48
Intervención	48
5.1 Comunidad de Práctica	48
5.1.2 Integrantes de la Comunidad de Práctica	49
5.2 Inviabilidad del Plan de Acción	51
5.2.1 Imposibilidad del Primer Resultado	51
5.2.2 Imposibilidad del Segundo Resultado	53
5.4 Reestructuración de la intervención	53
5.4.1 Intervención	54
5.5 Trabajo de la Comunidad de Práctica	60
5.6 Aprendizaje de la Comunidad de Práctica	60
Capítulo VI.....	62
Resultados	62
6.1 De la Estrategia de capacitación generada desde la visión del Aprendizaje Experiencial.	62
6.1.1 Reforma al Reglamento Vigente	63
6.1.2 Creación del documento Básicos del Programa de Representantes	66
6.2 Manual del Corrilista para el Seminario de Liderazgo Ignaciano	67
Capítulo VII.....	68
Diálogos finales.....	68
7.1 La vivencia de la Comunidad de Práctica.....	68
7.2 Diálogo con la gestión del conocimiento.	69
7.3 Conclusiones	72
Lista de Referencias	73
Anexo 1	76

Capítulo I.

Introducción

1.1 Justificación

Desde hace algunos años, los índices de violencia en nuestro país han crecido de manera estrepitosa. El crimen organizado se ha diversificado y más allá del jugoso negocio que representa la producción, transportación y distribución de drogas, ha encontrado nichos delictivos como el secuestro, la extorsión y el cobro de piso, que le aseguran ganar terreno no sólo en lo económico, sino en lo político y social.

En marzo de este año, el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal (2018) publicó su ranking correspondiente al 2017 de las cincuenta ciudades más violentas del mundo, en el que colocó a Acapulco, territorio en el que se realiza el presente trabajo de intervención, en el tercer lugar de las que encabezan la lista, con una tasa de 106.63 homicidios por cada 100 mil habitantes, que además se acompañaba en el conteo con otra decena de ciudades mexicanas.

En un contexto de tal magnitud, es evidente el detrimento de las posibilidades que tienen los habitantes de estas comunidades al acceso a la justicia pronta y expedita, como lo marca la propia constitución. La incapacidad del Estado de generar mecanismos que den respuesta a cantidades enormes de exigencias de los ciudadanos para resolver sus conflictos, ha provocado que hoy en estas ciudades sea más fácil, rápido y barato mandar a matar a alguien que esperar a que un juez dicte una sentencia, pues además, ante este hecho, el ciudadano se encuentra casi por seguro de que *no pasará nada*.

Sin embargo, es importante señalar que no es mera voluntad del sistema nacional de impartición de justicia, sino que material y humanamente es imposible, no existe la cantidad de jueces necesarios para brindar sentencias justas en tiempos razonables, situación que se suma al golpe por actos de corrupción a través de toda

la burocracia y trámites engorrosos que recibe el poder judicial. Esta situación no es propia de México, diversas naciones se enfrentan hoy al mismo problema.

Por ello, desde hace algunos años, dentro de la comunidad internacional, se comenzó a formar una tendencia que proponía cambiar el paradigma de que el Estado debía poseer el monopolio de la justicia y, en lugar de ello, hacer partícipe a las partes de poder llegar a acuerdos de manera privada. Estos esfuerzos se materializaron en el impulso de abandonar un sistema tradicional llamado inquisitorio, hacia uno con más apertura al ciudadano común, denominado acusatorio.

“Mientras que en el sistema inquisitivo se privilegia al castigo de los culpables y de ahí se deriva que el proceso penal esté organizado de una determinada forma para alcanzar dicho objetivo, en el sistema acusatorio se pone el acento en la tutela de los inocentes, por eso el proceso penal es diseñado de manera diferente y se rige por una serie de principios que le den garantía de que será sometido a un juicio justo” (CNDH, 2016, pp. 9-10).

México se unió a esta tendencia el 18 de junio de 2008, realizando la reforma constitucional del sistema jurídico mexicano, para dar paso a adoptar los principios acusatorios que, además, estarían acompañados por una serie de disposiciones que como ha dicho, reconocían la imposibilidad del Estado para atender todas las demandas de justicia y regresaban el poder al ciudadano común para ser autónomos en estos procesos. Entre las medidas principales, se sitúan los Medios Alternativos de Resolución a Controversias (en adelante MARC).

Si bien, todo este contexto muestra un panorama alentador en el rubro del acceso a la justicia en México, la realidad es que después de la reforma referida, la implementación en nuestro país ha tenido diferentes dificultades. Por un lado, el nuevo sistema propone nuevas formas de celeridad de los juicios, lo que representa la disminución de nichos en los procesos para cometer actos de corrupción; mientras que por otro, y que es el que nos ocupa en este proyecto, la tradición inquisitoria, sumada al contexto de violencia nos ha hecho incapaces de resolver

nuestros conflictos con otras personas, es decir, somos parte de una especie de *analfabetismo funcional* en cuanto a construcción de consensos se refiere.

En este sentido, las instituciones dedicadas a la educación tienen un papel trascendental, en la consecución de los fines que pretenden estos nuevos modelos de justicia, pues una de las competencias primordiales que deben seguir es el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes, para poder proponer soluciones a problemáticas reales desde sus recursos propios. Sin estudiantes envueltos en los MARC, seguiremos teniendo sociedades incapaces de resolver sus propios problemas.

Es por ello que sobre todo las escuelas denominadas humanistas, como es el caso de la Preparatoria Loyola, que se encuentra bajo la inspiración del modelo de Ignacio de Loyola, tienen la importante tarea de contravenir a los paradigmas y tendencias sociales actuales. Se debe luchar para que en lugar de que el educando adquiera el pensamiento de evasión de conflictos, se le entreguen las herramientas para lograr la solución efectiva y justa de estos, siempre en miras de la construcción de una mejor comunidad. Es imprescindible entonces implementar instrumentos pedagógicos sustentados en uno de los ejes temáticos con necesidad urgente de acción: ciudadanía y construcción de paz.

En este contexto, surge el proyecto objeto de este trabajo, que a través de una herramienta didáctica denominada Programa de Representantes (en lo sucesivo el PR), busca desarrollar en la institución la enseñanza de los MARC como un ente interdisciplinario a través de todos los semestres.

1.2 El Proyecto

El Programa de Representantes es un proyecto establecido por la Preparatoria Loyola del Pacífico a partir del año 2013, como una herramienta para el fomento de la mediación como práctica para la resolución de conflictos. Se lleva a cabo durante los seis semestres y a él se deben adherir todas las materias del mapa curricular.

Su herramienta principal radica en la elaboración de equipos de estudiantes que deberán permanecer inmutables durante todo un semestre. De esta manera, busca que los profesores puedan observar los roles que adquieren cada uno de los integrantes, para así poder generar estrategias mucho más dirigidas para lograr la competencia planteada.

El PR es una actividad pedagógica que tiene como propósito mostrar al alumno alternativas para abordar problemas y retos cotidianos, formando criterios y reflexiones sobre la organización y autorregulación, en la búsqueda siempre de un pensamiento justo encaminado a la construcción de paz. La paz es un valor esencial de la pedagogía ignaciana, por lo que el PR tiene una valoración en todas las materias del plan de estudios.

Consiste en la conformación de equipos que se implementarán en todas las materias, donde el alumno pone a prueba su capacidad de servicio, tolerancia y solidaridad con sus compañeros. Conoce las dificultades reales y formales del trabajo colaborativo y rompe las barreras que normalmente, ya en la vida productiva, lo alejan de compañeros de oficina, despacho, empresa y trabajo en general.

En el PR intervienen los alumnos, los Profesores de Asignatura, los Profesores Titulares y el Coordinador Académico.

Cada grupo se dividirá en equipos en proporción de 1:6, éstos deberán ser determinados e inmutables durante todo el semestre, teniendo como representante un alumno electo pública y democráticamente, mediante el procedimiento indicado por el Titular. Cuando el número de alumnos en un grupo sea menor a veinticinco, el Titular podrá decidir el número de integrantes por equipo que considere pertinente.

Una vez elegidos los representantes, en reunión con el Titular, se designarán los integrantes de cada uno de sus equipos, mediante el procedimiento indicado por la Coordinación Académica.

Los representantes tendrán la oportunidad de realizar libre permuta entre ellos hasta dos cambios por equipo. Para este efecto y sólo en este plazo, se requerirá únicamente el documento solicitud de cambio con las firmas de todos los involucrados, así como la explicación de su petición, mas no podrá ser objetada o impedida por ninguna autoridad.

Finalizado el proceso de conformación, los equipos se publicarán a la comunidad, dando por efecto que ninguno podrá modificarse a lo largo del semestre, salvo en los casos previstos por este Reglamento. Los representantes deberán asistir a los talleres de inducción, seguimiento y recuperación, así como a las demás fechas que su Titular le indique.

El Titular deberá publicar las fechas correspondientes a los talleres y encuentros señalados, así como facilitar los medios correspondientes para el desarrollo del programa.

Los Representantes deberán reunirse con sus equipos al menos una vez cada dos semanas, siendo siempre en días hábiles, dentro del horario comprendido entre las 7:00 y las 15:00 hrs y notificando a su Titular. Como resultado de la junta, se deberá presentar un Reporte escrito donde se asentará el proceso del cómo llegaron a los acuerdos respectivos, así como los compromisos adquiridos mediante el formato establecido por la Coordinación Académica. El Reporte se digitalizará y compartirá por los medios electrónicos que indique el Titular, a efectos que todos los involucrados puedan dar seguimiento al proceso referido.

El Titular mediante petición de algún integrante, del representante de equipo o del profesor de asignatura, podrá suspender a un integrante, cuando no demuestre

disposición en la colaboración y obstaculice el crecimiento del equipo, pudiendo afectar académicamente a sus compañeros y limitar el desarrollo del Programa.

Además del trabajo en equipo. Tiene la finalidad de implementar un instrumento didáctico sustentado en uno de los ejes temáticos que la institución adopta y lee con una necesidad urgente de acción: Ciudadanía y construcción de paz, mediante el cual los alumnos, docentes y directivos viven: 1) diferentes soluciones alternativas a la aplicación de los reglamentos en los conflictos; 2) procedimientos justos y concretos a estos últimos; y 3) diversas competencias disciplinares, además de las referentes al trabajo en equipo.

El PR se configura como una aplicación material del Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina, PEC (2005), teniéndolo como un instrumento corporativo de obligada referencia; así mismo, para la implementación de las competencias, da observancia al Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias genéricas que constituyen el marco curricular común.

Como herramientas de ejecución, el PR cuenta con el reconocimiento de una hora por semana en todos los grupos de la preparatoria, para abordar cualquier asunto relacionado con el PR, además de un reglamento propio que es firmado cada semestre por alumnos y profesores, mismo que plantea en su texto dos tipos de competencias:

1. Competencia general: al finalizar el curso, el alumno podrá ponderar posibles soluciones a los retos profesionales, sociales y personales, para elegir la mejor alternativa, con la libertad y aceptación de las consecuencias, siempre en la búsqueda de la justicia y encaminado a la construcción de una cultura de paz.

2. Como competencias específicas: 1) que el alumno proponga soluciones a conflictos a través de medios alternativos a los medios formales, en la búsqueda

siempre de la justicia y encaminado a la construcción de una cultura de paz; y 2) que el alumno, a través de la institución, comprenda la utilidad de los medios formales de solución de conflictos, entendiendo su naturaleza como una función razonable para el mantenimiento de la armonía social.

1.2.1 Contexto Institucional

La Prepa Loyola es un ente dedicado a la educación media superior, fundado en el año 2009 como parte de un proyecto perteneciente a la Universidad Loyola del Pacífico A. C., por lo que persigue los mismos fines. Su planteamiento educativo se basa en el seguimiento de la Compañía de Jesús, una orden religiosa fundada por Ignacio de Loyola. Por ello, a toda su filosofía y propuesta la denominan *espiritualidad ignaciana*.

Naturaleza y finalidad

La Universidad Loyola del Pacífico es una institución de enseñanza media superior y superior, integrada por profesores y estudiantes que, con la colaboración de funcionarios, empleados y exalumnos, tiene por fin esencial la conservación, transmisión y progreso de la cultura superior objetiva, mediante la formación de los profesionistas, maestros, investigadores y técnicos que México necesita; la investigación científica y, según su naturaleza, la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas. (Universidad Loyola del Pacífico, 2016)

Misión:

Formar académicamente hombres y mujeres, desde el humanismo ignaciano, que contribuyan responsablemente al desarrollo sustentable en lo económico, político y social de la región y el país, mediante la construcción y difusión del conocimiento y la cultura que favorezca el logro de una sociedad justa, equitativa y solidaria en un ambiente de apertura, libertad y respeto. (Universidad Loyola del Pacífico, 2016)

Visión:

La Universidad Loyola, inspirada en el modelo educativo ignaciano, será la primera opción de educación en Acapulco, reconocida por sus altos estándares de calidad académica y propuestas formativas, por la pertinencia social de sus programas y la contribución significativa de sus egresados al desarrollo sustentable del país y a la promoción de la justicia, la equidad y la solidaridad (Universidad Loyola del Pacífico, 2016)

Ejes de acción

A lo largo de la vida de la Universidad y como respuesta particular ante el contexto de la ciudad de Acapulco y el Estado de Guerrero, se identificaron cuatro ejes fundamentales y de líneas de acción sobre los cuales se debía trabajar: 1) Ciudadanía y construcción de paz; 2) Derechos Humanos; 3) Ciencia y cultura; y 4) Medio ambiente y sustentabilidad. Aunque no se formalizaron en algún documento institucional, las estrategias de acción educativa y social se han venido generando a la luz de estos.

Pedagogía Ignaciana

Es un concepto amplio que ofrece una visión cristiana del mundo y del ser humano, una dirección humanista para el proceso educativo y un método personalizado para realizar un acompañamiento puntual a quién lo recibe, crítico y participativo (Klein, 2014) y que está documentado en un amplio acervo de orientaciones del gobierno central de la Compañía de Jesús, de publicaciones e investigaciones de muchos autores, sobre un enfoque pedagógico característico, procedente de la *Ratio Studiorum* (1616).

La Preparatoria Loyola, tiene la obligación moral de brindar observancia de la Pedagogía Ignaciana para la generación de todo proyecto o propuesta. Existen algunos documentos fundantes, y una gran variedad de publicaciones que los Jesuitas e involucrados en este rubro han realizado para brindar guía a las instituciones que desean seguir esta espiritualidad. Para efectos en los colegios,

podríamos establecer a tres documentos como los más importantes para entender una educación jesuítica: el Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina de 2005 (en lo sucesivo PEC), Las Características de la Educación de la Compañía de Jesús de 1996 (en lo sucesivo CECJ) y La Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico del mismo año (en lo sucesivo PIPP).

1.2.2 Contexto histórico

El proyecto dio inicio en el ciclo escolar de agosto de 2013, en el que se aplicó en los tres grupos de primer semestre de la Preparatoria que contaban con una población de cerca de setenta alumnos, sin embargo, en su primer año, no se estableció una reglamentación especial, se actuó sólo con los principios básicos del proyecto:

1. Formación de equipos inmutables durante el semestre; y
2. Acompañamiento de un tutor para la resolución de conflictos.

Fue hasta el 2014 cuando se publicó el primer reglamento, elaborado por el profesor Esli Navarrete, quien fungía como Titular de Grado de primer semestre, en el que se identificaban ya los procesos y particularidades. Tales como los pasos a seguir para la conformación de los equipos de representantes, los procesos para cambios de integrantes, entre otros.

El PR quedó estático en su documentación institucional, a diferencia de su práctica, pues se continuó desarrollando hasta el año 2016, cuando se comenzó el presente trabajo de intervención.

1.2.3 Naturaleza, objetivos y competencias

En lo general, el Programa sigue la misión y visión institucional, sin embargo, para hablar de los fines que persigue en lo particular, se debe tomar en cuenta que el actuar de la Preparatoria obedece a la pedagogía del modelo por competencias.

El programa marca dos tipos de competencias:

Competencia general: al finalizar el semestre, el alumno de cualquier semestre elegido como representante, podrá ponderar posibles soluciones a los retos profesionales, sociales y personales, para elegir la mejor alternativa, con la libertad y aceptación de las consecuencias, siempre en la búsqueda de la justicia y encaminado a la construcción de una cultura de paz.

Como competencias específicas: 1) que el alumno proponga soluciones a conflictos a través de medios alternativos a los medios formales, en la búsqueda siempre de la justicia y encaminado a la construcción de una cultura de paz; y 2) que el alumno, a través de la institución, comprenda la utilidad de los medios formales de solución de conflictos, entendiendo su naturaleza como una función razonable para el mantenimiento de la armonía social.

1.2.4 Población a la que se atiende

El Programa está dirigido a la suma de esfuerzos de los colaboradores de la institución para desarrollar las competencias planteadas en los alumnos inscritos pertenecientes a todos los semestres, cada uno puede ocupar el rol de integrante o de representante.

De manera formal, de acuerdo al reglamento del PR, los sujetos involucrados son:

1. Los alumnos de todos los semestres
2. Los Profesores de Asignatura
3. Los Profesores Titulares de Grado
4. El Coordinador Académico

Sin embargo, de manera informal, en el acompañamiento participa la recién nombrada Dirección de Formación e Integración Comunitaria, de manera permanente con el Coordinador y el Titular de Formación Ignaciana.

1.2.5 Actividades

Las dinámicas comunitarias vividas al interior del Programa de Representantes son diversas. Son combinaciones que se pueden hacer entre alumnos, profesores, padres de familia, acompañantes y autoridades académicas. Sin embargo, para efectos del presente trabajo, las relaciones más importantes son las surgidas entre alumnos y estos con sus profesores, pues se trata de mejorar las prácticas que se realizan para la solución de conflictos al interior del aula.

Las actividades que se realizan por parte del Programa son diversas, atienden desde la conformación de los equipos, el acompañamiento, hasta los talleres de inducción, seguimiento y recuperación entre otras. Las fechas pueden variar cada período escolar.

La primera actividad es la elección de representantes que se lleva a cabo de manera democrática a través de los procesos que establecen los titulares de grado. Primeramente, se eligen los representantes que serán en un número proporcional de 1/6, para efectos de que todos tengan la oportunidad de ser representante a lo largo de los seis semestres.

En lo consecutivo, se llevan a cabo sesiones de encuentros de los equipos, por reglamento, éstas deberían ser quincenales, sin embargo, en la práctica real se realizan cada que los alumnos tienen la necesidad de organizarse para trabajos o de hacer una reclamación formal para aclaración de sus notas.

Los profesores llevan una carga fuerte de trabajo, pues no sólo deben ser capaces de afrontar las propias exigencias que demanda el PR sino que el propio objetivo los obliga a que en su quehacer cotidiano como profesores titulares, deben adoptar los modelos pedagógicos a los que se adhiere la Institución.

Ante esta situación, los alumnos pueden obtener ventajas y manejar los reglamentos a su conveniencia, es por ello la importancia de contextualizar y caracterizar el Programa, para que las competencias de éste sean claras y que

incluyan no sólo habilidades sociales, sino brindarles dirección y fondo en un ambiente humano y de responsabilidad social.

1.3 Descripción del fenómeno

El fenómeno que se abordó fue precisamente la forma de resolución de controversias que se suscitan en el aula, es decir, la manera de adoptar medidas para tratar éstas. Si bien los conflictos pueden tener la naturaleza de alumno-alumno y alumno-profesor, para el presente proyecto se ha considerado el estudio de los segundos.

Lo anterior debido al hecho de que un número considerable de los conflictos se originan desde el propio docente por múltiples factores que van desde la falta de planeación de las actividades, productos y criterios de evaluación de sus materias; de la propia personalidad del profesor que impide el diálogo y los diferentes medios de solución de conflictos, hasta la forma de abordar cada problema sin brindar la oportunidad al alumno de encontrar posibles soluciones.

Es decir, los profesores, al ser autoridad con capacidad de tomar decisiones al interior del aula, atendiendo a lo que ellos consideran la educación, pero también a sus modos personales de proceder y a su historia de vida, toman decisiones que pueden acrecentar un conflicto. Un hecho es que, a la fecha del inicio de este proyecto, la mayoría de los docentes desconocían las generalidades del PR, sus herramientas establecidas en el Reglamento del Programa de Representantes, sus fases y objetivos.

1.3.1 Dinámicas más reiterativas y causales del fenómeno

Hasta el momento del inicio de la intervención, en Primavera 2005, el fenómeno podría ser caracterizado por las siguientes proposiciones que se observaron, a través de la participación activa de los investigadores, durante el transcurso del mencionado semestre en el que se operó el Programa de Representantes:

Prácticas erróneas o viciadas por parte de los miembros de la comunidad (profesores-alumnos-titulares). Durante la implementación del programa no se tenían por escrito una guía con las reglas del mismo. La solución adoptada fue la Reglamentación y sustento del programa oficial, tomando como base en el Reglamento de Bachillerato y el ideario de la Universidad, entre otros documentos.

Reincidencia de prácticas erróneas por desconocimiento del reglamento. Una vez reglamentado el programa, diversos miembros de la comunidad, en los tres niveles, no lo leían, y seguían incurriendo en las mismas prácticas mencionadas anteriormente, por lo que se diseñó un acuse de reglamento que pasó a formar parte del expediente del alumno, profesor o colaborador, estableciéndose como práctica institucional desde entonces.

Incomprensión parcial o total de los miembros acerca del funcionamiento del programa. Aún con el reglamento, se tenían dudas en el proceder y/o acompañamiento en la ejecución del programa, se establecieron sesiones periódicas de capacitación a alumnos, profesores de asignatura y profesores titulares de grado. Estas se han fijado como práctica institucional.

Resistencia al cambio por algunos miembros de la comunidad. Esta se da principalmente entre profesores de asignatura y profesores titulares de grado pues, la variedad de procesos del programa requiere dedicarle un lapso significativo de tiempo, así como la claridad absoluta y certera en los quehaceres cotidianos. De momento no se ha resuelto por completo, pero se trabaja para que mediante una labor de convencimiento y concientización los miembros sean capaces de ver que se trata de un mecanismo efectivo, contundente y facilitador de su trabajo.

Medios escritos y de comunicación inadecuados. En un principio los formatos y documentos generados por los procesos del programa se realizaban de forma manual, impidiendo con ello la difusión entre los involucrados. Se aplicaron las herramientas tecnológicas institucionales de la suite de Google (Drive, Classroom,

Gmail, etc.), estableciéndose así también como una práctica institucional, lo cuál benefició de manera general las prácticas docentes de la preparatoria.

1.3.2 La solución de conflictos y la problematización de las formalidades del proceso tradicional.

Institucionalmente el Programa enfrenta una situación particular, pues aunque cuenta con todo el apoyo de las autoridades académicas, es decir las Coordinaciones y la Dirección, los efectos a corto plazo, pueden no ser los más cómodos para el manejo de los jóvenes.

Como humanos y como instituciones estamos acostumbrados a vivir en un paradigma funcionalista y formalista, es decir que cada acto que realizamos, para ser validado socialmente debe tener alguna función dentro de nuestros grupos comunitarios y éste será mejor en la medida que atienda a los formalismos normativos e institucionales. Un dicho que nos puede esclarecer el segundo criterio es el de “papelito habla”.

Algo a lo que no estamos acostumbrado es al diálogo, la construcción de paz, de acuerdos, a la aplicación de la justicia. El sistema social en el que vivimos nos ha llevado a concebir premisas que se han materializado en paradigmas como la posmodernidad con su individualismo y el desinterés por el futuro, o los estragos de la tecnociencia.

En este contexto, no es difícil entender que, de las dos competencias que pretende desarrollar el programa, la segunda es la que se desarrollará con mayor prontitud, pues nos hemos convertido en expertos de la formalidad, sobre todo en instituciones educativas y, en una época de auge sobre la promoción de los Derechos Humanos desde una visión extrema positivista y un “mal entendimiento” del humanismo, las organizaciones institucionales han establecido mecanismos que tienden a parecer ser más pequeños mundos jurídicos que reglamentaciones de convivencia.

Es decir, los alumnos pueden comenzar a generar competencias de manejo de reglamentaciones y medios formales de solución a conflictos, antes de adquirir las competencias principales de la solución alternativa de conflictos, de construcción de paz y del propio entendimiento humano. En el PR, la peligrosidad existe en que si los alumnos aprenden al uso y manejo de los medios formales y las autoridades académicas y profesores no se capacitan para brindar respuesta coherente y efectiva, las situaciones se pueden complicar y caer en un ambiente de sobre-reglamentación y confusión de los roles sociales. En otras palabras, es como formar pequeños abogados ante una sociedad con normatividades legales y autoridades judiciales débiles.

Por ello, el PR se encontraba ante una crisis, donde las autoridades, para no abandonar el proyecto, debían de capacitarse en temas de reglamentación, justicia y disciplina, para brindar respuestas oportunas que coadyuvaran en la construcción de la competencia mayor.

1.3.3 Análisis de coherencias e incoherencias institucionales

La perspectiva de un análisis de coherencias e incoherencias en un proyecto como el que se plantea puede ser muy engañosa, pues al trabajar sobre valores e ideales como la paz, muchas veces nos encontramos que el discurso es difícil de llevar en la realidad. Esto es algo completamente natural, pues desde el inicio, una de las premisas del proyecto es la presentación de la realidad social tal cual y ante ella, presentar una alternativa, es decir, se reconoce la dificultad de entender a las dinámicas sociales como un ente real que se ve condicionado e influido por múltiples factores.

Por ello, el análisis debe ser lo más objetivo posible y tendrá que alejarse de todos los juicios y expectativas que casi en automático pueden venir a la mente del observador. De este análisis, podemos encontrar los siguientes hallazgos iniciales:

El primer escalón lo podemos definir como la falta de información y capacitación del profesorado sobre la herramienta, es decir, aunque el PR es un proyecto institucional y con todo el apoyo de todas las autoridades del organigrama, lo cierto es que su desarrollo, fundamento y operación son desconocidos por casi la mayoría de los docentes.

En segundo término, podemos observar que los responsables académicos no tienen el mismo entusiasmo que los directivos. Aun cuando, el PR goza de un completo apoyo institucional, debido a la carga de trabajo adicional que representa y al desconocimiento de los profesores sobre éste, los Titulares de Grado no muestran el mismo interés por su desarrollo, incluso habían cometido acciones de conciliar con los alumnos en lo particular, controversias que se deberían ajustar a la metodología del programa.

En este sentido, los Titulares reconocen la importancia del tema y lo pertinente de la idea, sin embargo, tienen opiniones diversas sobre la operatividad. En otras palabras, los trabajadores muestran en general un descontento con las condiciones laborales que prevalecen, lo que les impide querer entrar a nuevos esquemas de mayor carga de trabajo, sea cual fuere el objetivo.

Finalmente, tal vez uno de los puntos cruciales lo podemos identificar en los medios de toma de decisiones y la autonomía laboral pues, aunque el PR establece que uno de los objetivos principales es la autonomía del alumno y los profesores sobre la toma de decisiones inmersas en la solución de conflictos, el modelo administrativo académico ha llevado a los docentes a centrarse en esquemas que limitan su libertad pues cualquier situación la deben notificar al Titular de Grado antes de tomar una decisión o ejercer una acción.

Esto no sólo ocurre en el profesorado, sino con los Titulares de Grado, quienes, a pesar de tener facultades y capacidades para resolver ciertos problemas, su trabajo

se había llevado a un fin meramente administrativo, como el arreglo de horarios, pase de lista de alumnos, entrega de calificaciones, entre otros.

El Programa de Representantes marca un parteaguas en el modelo académico de la Preparatoria Loyola y coloca a la institución como pionera en el proceso de formación en pro de una sociedad que busque trabajar la paz desde las aulas. Sin embargo al operarse se pudieron encontrar diferentes áreas de oportunidad las cuales se ha buscado establecer para atenderlas.

Capítulo II.

Diagnóstico

Tenemos entonces que el fenómeno de estudio debería ser el acompañamiento que los docentes realizan a los alumnos cuando surge una controversia o conflicto. No obstante, este suceso es tan diverso como la cantidad de personas que pueden estar involucradas, por ello las herramientas de análisis para realizar un diagnóstico deben comprender diversos aspectos como las cuestiones formales institucionales, pero sobre todo debe de analizarse desde la perspectiva del individuo, lo que sienten, lo que piensan y las cosmovisiones de la diversidad de profesores que pueden verse involucrado.

2.1 Herramientas para la generación del diagnóstico

Como principales herramientas de diagnóstico se han elegido una serie de herramientas inspiradas en los aportes de Ikujiro Nonaka (1994), si bien no se aplicó el modelo que propone en su totalidad pues apenas se habla de una etapa de diagnóstico, sí se asumieron los conceptos fundamentales con el fin de obtener observaciones mayormente originadas desde la experiencia y de la voz de los docentes que de mecanismos impuestos de manera vertical. Para seguirlo es necesario entender a la organización como un ente dinámico y compuesta por individuos que, a su vez, son independientes en voluntad, mente y cuerpo. Se debió hacer un esfuerzo para dejar a un lado los pensamientos lineales y de resultados inmediatos y/o exactos, y abrir la visión a reconocer y estudiar circunstancias como la repetición, ensayo-error, redundancia y otros conceptos propios del dinamismo social.

En total se utilizaron cuatro instrumentos de diagnóstico que fueron aplicados durante los semestres de Primavera y Otoño 2016, en ellos intervinieron no sólo los profesores, sino todos los involucrados formales y de facto en el proyecto como los alumnos, los Titulares de Grado, la Coordinación Académica y el Área de Formación

Ignaciana.

2.1.1 Sesiones de Comunidad de Práctica

La conformación de una Comunidad de Práctica (en lo sucesivo CdP) es una tarea difícil, para este proyecto al principio estuvo constituida por la entonces Coordinadora Académica, Elea Sánchez Zavala, la entonces Profesora Titular de Primer Grado, Marina Marhsol Vázquez, Luis Enrique Ortiz Valente, encargado de la Formación Ignaciana en los estudiantes y el encargado de Formación Ignaciana de los profesores y profesor de la materia Ética y Valores, Esli Navarrete.

Sin embargo, de los cuatro integrantes sólo dos estaban en contacto con el aula, por lo que las aportaciones que se realizaban se veían limitadas y en muchas ocasiones vistas desde la suposición y la abstracción inmediata de los fenómenos. Otra circunstancia padecida fue que nunca se pudo lograr una sesión con los cuatro integrantes.

Los frutos surgidos de este grupo estuvieron dirigidos más al esclarecimiento del funcionamiento del proyecto y de su acoplamiento con las líneas que la Institución, bajo la interpretación de la Coordinadora Académica, es decir, pudimos alinear el PR con las prácticas y calendarios académicos, no obstante, por la naturaleza de los participantes no fue posible abordar el fenómeno planteado.

El grupo Inicial llegó a su fin con el replanteamiento, en conjunto con la Mtra. Marina Nava, que había sido nombrada encargada oficial del PR, de quiénes debían conformar este grupo, teniendo como condicionante el que debían estar en contacto directo con los alumnos y sobre todo, que estuvieran en funciones al interior del aula. Fue entonces que se llegó a la conclusión que la CdP se debía oficializar y se asignó a los seis Profesores Titulares de Grado, que laboraban en ese momento, como miembros de la comunidad.

Lo especial de esta CdP lo dio el factor de la obligatoriedad y el aspecto oficial, pues con el respaldo de la Coordinadora Académica, se agendó una reunión semanal con todo el equipo de Profesores Titulares, incluso se dio un espacio físico dedicado exclusivamente a ello.

Los conocimientos surgidos de esta CdP fueron nutridos, pues estuvieron envueltas las opiniones y necesidades de cada uno de los grados del bachillerato. Además los profesores corresponden a diferentes áreas disciplinares y todos tenían contacto en aula y en la gestión académica con los alumnos.

Para efectos del diagnóstico se realizaron tres sesiones de comunidad de práctica que abordaron temas diferentes: 1) Generalidades del Programa de Representantes; 2) El papel del docente en ante el Programa; y 3) El conflicto dentro del aula.

2.1.1.1 Primera sesión. Generalidades el Programa de Representantes

Fecha de realización: junio 3, 2016

En esta sesión se contó con la CdP completa, fue una experiencia para todos los asistentes, pues por primera vez se hablaba del PR en un colegiado que tenía peso institucional. En general, las participaciones se dirigieron de manera positiva a los objetivos del PR, se evidenció que existían muchas inconformidades en su aplicación.

Las preguntas detonantes y guías de la sesión fueron ¿cómo se vive el PR en las aulas? ¿Qué resultados hemos visto? ¿cómo podemos mejorarlo?

En su desarrollo, asistieron todos los profesores titulares, la actitud al inicio fue áspera pues como se planteó, las sesiones se habían establecido de manera obligatoria desde la Coordinación, lo que implicaba una posible percepción de más trabajo. Sin embargo, conforme fluyó la sesión, se entendió que con el diálogo se

podía eficientar el proyecto para disminuir el tiempo implementado y lograr una mayor comprensión de la Coordinación hacia las necesidades de los docentes. Las conclusiones fueron las siguientes:

Falta de tiempo de profundización de los docentes.

La mayor parte de los docentes de la preparatoria trabajan bajo el esquema de honorarios, es decir, sólo van por las horas que les sean determinadas a la semana e imparten en otros centros educativos o pertenecen a rubros laborales diversos. Al ser un esquema nuevo que requiere de capacitación para la generación de estrategias de aprendizaje adecuadas a la competencia, es complicado que un maestro en estas circunstancias tenga el tiempo para destinarlo a cursos o dar acompañamiento puntual a los estudiantes.

Desconocimiento de la justificación del PR.

Si una circunstancia compleja es la imposibilidad de destinar tiempo a la capacitación en relación al PR, se complica aún más si los docentes no encuentran sentido a éste. Es decir, aunque el programa da respuesta a una condición social de urgente atención, como lo es la prevención de violencia y que esta justificación se encuentra escrita en sus documentos fundantes, lo impuesto por la Coordinación Académica, no suele representar para los profesores la manera idónea de comunicación, por lo que el profesorado la pasa por alto y se ve impedido a reconocer las bondades que el PR ofrece para su enseñanza y para su vida cotidiana.

2.1.1.2 Segunda sesión. El papel del docente ante el conflicto en el aula.

Fecha de realización: agosto 26, 2016

Esta fue la segunda sesión de la CdP para abordar el diagnóstico del desarrollo del PR en función del fenómeno elegido, para entonces, había ocurrido un cambio importante en la Preparatoria, pues habíamos tenido el cambio de la profesora que llevaba la Coordinación Académica, ahora un nuevo elemento sería quien tomaría las riendas del programa.

Las preguntas detonantes y guías de la sesión fueron ¿qué es el conflicto en el contexto del aula? y ¿cuáles son los principales obstáculos que existen al interior de la institución para la solución de estos?

En relación a su desarrollo, en general, hubo interacción con todos los actores, sobre todo por parte de un Profesor Titular y la Coordinadora Académica, la reunión que tenía hora para finalizar a las 13:00 hrs, terminó cerca de las dos de la tarde. Sin embargo se tuvo por primera vez un conflicto en la sesión, cuando ante una broma expuesta por los profesores colaboradores de la Coordinación Académica, el Profesor Titular de ciencias exactas se retiró. Un hecho que brindó mucha riqueza para el diagnóstico, pues había surgido una controversia en plena reunión y se presenció de manera directa la forma en que cada uno intentaba resolver el conflicto. Con todas estas reflexiones y vivencias, se llegó a las siguientes conclusiones:

Necesidad del trabajo con el profesor

Uno de los puntos centrales y convergentes de la reunión, a través de las aportaciones de los asistentes, fue que para poder obtener una solución a los conflictos más efectiva, es necesario trabajar con las cuestiones de inteligencia emocional de los profesores de asignatura, pues todos los Titulares coincidieron en que los más trascendentales o de difícil resolución, se originan desde la actitud que el maestro toma ante el alumno o la situación en particular.

Necesidad de posturas y normatividades claras

Los profesores, al ser autoridad con capacidad de tomar decisiones al interior del aula, atendiendo el concepto de educación, pero también a sus modos personales de proceder y a su historia de vida, toman decisiones que pueden acrecentar un conflicto. Por ello es indispensable establecer reglamentaciones claras de qué puede y qué no hacer un docente, y para el caso de las lagunas normativas, fijar posturas concretas de parte de los directivos, para así esclarecer el panorama del

maestro con objeto de que la libertad de cátedra y diversidad ideológica coexistan subordinados a un modelo mental colectivo.

2.1.2 Programa de Ignaciano de Acompañamiento a Profesores (PIAP).

El periodo de ejecución: del 14 de junio al 1 de agosto del 2016.

Objetivo: realizar acciones de observación y acompañamiento en la construcción de diferentes docentes sobre sus guías de enseñanza.

El PIAP es un programa que tiene por objetivo brindar un acompañamiento a los profesores en la elaboración de sus Guías de Enseñanza, para facilitar adopción en sus procesos de aprendizaje temas relacionados con la Espiritualidad Ignaciana o bien, para converger estos con la Pedagogía Ignaciana. Por ello, fue un instrumento idóneo para observar de manera directa la forma en cómo los docentes construían sus actividades dirigidas al trabajo en equipo.

Existieron dos divisiones, los pertenecientes a las Ciencias Sociales y la Formación Ignaciana denominado eje humanístico-social, y el integrado por algunos profesores seleccionados de las demás áreas del conocimiento, denominado eje general.

Los profesores pertenecientes al eje humanístico-social deberán completar su Guía de enseñanza bajo el PIAP, siempre con la participación del Titular de Grado. Se brindaron sesiones personales y acompañamiento a través de un DOC de Google Colaborativo.

Los profesores pertenecientes al eje general, escogieron un producto específico, con el único condicionante de ser un trabajo en equipo. De esta manera la planeación, la aplicación y la evaluación se realizaron a través de PIAP con objeto de hacer una relación del Producto con los objetivos que persigue el Programa de Representantes respecto del trabajo en equipo y liderazgo ignaciano y, a su vez, identificar las prácticas docentes.

Las conclusiones que surgieron de esta herramienta fueron las siguientes:

Desconocimiento de líneas estratégicas y pedagógicas

Al brindar un andamiaje tan cercano a los profesores, se hizo evidente el desconocimiento que tienen, no sólo del PR sino de toda la línea ideológica, estratégica y pedagógica que persigue la institución. Si bien identifican valores centrales como el humanismo y la justicia, ninguno fue capaz de identificar al Paradigma Pedagógico Ignaciano como base fundamental de la acción educativa de la preparatoria. Si esta situación se materializaba en la proyección de un principio tan importante, el trato de los MARC en aulas estaba muy distante del horizonte próximo.

Promoción del trabajo cooperativo y no colaborativo

En su mayoría y por la dinámica del contexto actual de la educación, donde la celeridad y la priorización de la evaluaciones son el común denominador de las instituciones educativas, aunque el PR promovía el uso del trabajo en equipo como medio pedagógico de desarrollo de competencias para la vida, la observación de las rúbricas que los maestros habían generado para este fin, nos mostró que se había optado por esta vía más por la disminución de tiempo y simplificación de trabajo evaluativo, que por los verdaderos fines que se proponían.

Un trabajo en equipo, para lograr las competencias que plantea el PR, requiere pericia del docente para generar rúbricas que constituyan verdaderos retos académicos para los estudiantes. En lugar de ello, la inercia laboral de los maestros había promovido generar productos fáciles de distribuir entre los integrantes, por lo que el reto era sólo trabajar bien y después unirlos.

2.1.3 Entrevistas

Como parte fundamental del ejercicio de diagnóstico, se realizaron algunas entrevistas para tener una proximidad a la vivencia de los sujetos que intervienen en el proceso. Por ello, los sujetos fueron tanto profesores como estudiantes de

diferentes grados, que habían estado en la situación de ser representantes de equipo.

2.1.3.1 Primera Entrevista a Coordinación Académica.

Sujeto entrevistado: Coordinadora Académica de Preparatoria Loyola.

Fecha: agosto 19, 2016

Referencia: en la fecha de la entrevista era la Coordinadora Académica, tiempo después fue removida de dicha posición.

La autoridad institucional elegida para comenzar fue la entonces Coordinadora Académica, quien además fue la primera en haber apostado por la construcción del PR y que ha acompañado de manera indirecta su funcionamiento, pero a su vez quien le tocó recibir múltiples estragos de esta capacitación de los alumnos en el manejo de las normas, debido a que los alumnos se inconformaban llegando al grado de pedir la intervención de sus padres o tutores familiares.

De su entrevista se desprende el conocimiento correcto de la fundamentación del PR, las competencias que persigue y todas las cuestiones normativas. Sin embargo, afirma la preocupación de escenarios donde los alumnos parece que pueden utilizar las herramientas para intereses propios y, en ese sentido, reconoce la necesidad de capacitar a los profesores en los temas relativos.

La Coordinadora Académica ha recibido muchos movimientos independientes y colectivos de alumnos que, en busca de intereses, particulares, justos, legítimos o no, utilizan medios como la formulación de escritos con un contenido argumentativo basto, aunque no siempre correcto, pero que generan una demanda cada vez mayor de respuestas coherentes y justificadas hacia las autoridades escolares.

Por ello, reflexiona sobre la importancia de no desvirtuar la promoción de la competencia primaria del Programa con pretexto de atender a los efectos de la consecución de la segunda. Es un esfuerzo grande, pues su habilidad de liderazgo

debe ser fuerte y contundente para no permitir de ningún involucrado pierda la motivación o se vea vulnerado en su espacio profesional o, más aún, en su libertad de cátedra.

Por otro lado, expresa que, como institución, están convencidos que es un proyecto ambicioso y con múltiples beneficios no sólo para los alumnos, sino para toda la comunidad. Por ello ratificó cada semestre el apoyo brindado. En aquél momento, se encontraba en un proceso de ampliar esto a cuestiones económicas, para la implementación de talleres, cursos y capacitaciones especializadas, pues hasta el momento sólo se había contado con espacios y recursos humanos propios de la institución.

2.1.3.2 Segunda entrevista profesor a cargo del PR

Sujeto entrevistado: Profesora Titular de grado de sexto semestre. Responsable del PR.

Fecha: septiembre 9, 2016

Referencia: en la fecha de la entrevista era Profesora Titular de Grado y encargada del PR, posteriormente fue promovida al cargo de Coordinadora Académica.

El sujeto de la entrevista hoy funge como Coordinadora Académica, en aquél entonces era la responsable del PR, y su función correspondía a las cuestiones organizacionales y logísticas del mismo como elecciones de representantes, conformación de equipos, mediadora en resolución de conflictos, acompañamiento de alumnos, profesores y colaboradores, y la organización de conferencias talleres y otros eventos relacionados.

La visión de la nueva Coordinadora Académica sobre el proyecto es ser un programa líder en la resolución de conflictos que pueda ser aplicado a cualquier institución. En este sentido, ella ha tenido aportaciones que no sólo van a la gestión

dentro de las particularidades de la institución, sino que tienden a la sistematización para la aplicación futura en otros espacios educativos.

Al ser al momento de la entrevista Titular de Grado le permite tener contacto directo y ser puente entre los sujetos que involucra el programa. Sus relaciones primarias se establecen con los alumnos y profesores. Con ellos lleva un vínculo de respeto, sencilla, tratando de sólo establecer el acercamiento necesario para un adecuado entendimiento. Sin embargo reconoce que esta debería ser de mayor empatía, que trate de ver más allá de la situación presentada.

Al igual que la Coordinadora Académica, la Profesora Titular tiene conocimiento de toda la reglamentación y manejo del PR, sin embargo, reflexiona sobre los principales problemas a los que se enfrenta, que son numerosos. Desde el terreno de los estudiantes, explica situaciones comunes como la repartición inadecuada del trabajo o la falta de participación por alguno de los miembros del equipo. Sin embargo, coincide en que la mayoría de los retos están en los docentes, pues caen en errores como la falta de claridad en las rúbricas diseñadas por los profesores, la imprecisión en las instrucciones dadas por los profesores, los enganches con alumnos o las entregas de rúbricas fuera de tiempo.

Por ello está convencida de la urgencia de estar en una constante búsqueda de generación de mecanismos que logren un mayor involucramiento de profesores y colaboradores, ya que había existido una resistencia al cambio y desinterés por parte de algunos de ellos.

2.1.3.3 Tercera y cuarta entrevista, alumnos

Primer sujeto entrevistado: Estudiante 1.

Referencia: Al momento de la realización de la entrevista, estudiante de tercer semestre.

Segundo sujeto entrevistado: Estudiante 2.

Referencia: Al momento de la realización de la entrevista, estudiante de tercer semestre.

Fecha: septiembre 9, 2016

Como estudiantes, las aportaciones generadas han sido desde una visión que pocas veces es reconocida, pues en diversos proyectos se plantea al alumno como incapaz de reconocer los fines del proceso de intervención, así como imposibilitado para tener una mirada global. No obstante, recordando que la sobrecapacitación de los estudiantes en el uso de los medios formales de solución de conflictos, ha sido la situación detonadora para los problemas que hoy enfrenta el PR, es necesario centrarse en su visión.

Estudiante 2 ha destacado que uno de los orígenes de esta situación es que los docentes generan rúbricas mal elaboradas, es decir, que el estudiante puede aprovechar la imprecisión o ambigüedad de ciertos criterios, para utilizar la información a su favor y desechar el trabajo del profesor. Reflexiona que, si ellos estuvieran capacitados para generar todas sus estrategias y brindar acompañamiento a los conflictos, podrían llegar a ser verdaderos guías de vida, pero que, en lugar de eso, los educandos han encontrado desinterés en el proyecto y enojo por parte de los maestros, por recibir argumentos bien planteados que pueden llegar a demeritar su trabajo.

Estudiante 1 concuerda en que existen profesores que lejos de invitar al diálogo para la solución de conflictos, presentan actitudes que van fuera del ideario de la institución, en este sentido, coloca en el centro del problema al acompañamiento docente, la tendencia al individualismo en el que vivimos y asume que los criterios de evaluación muchas veces pueden, precisamente, invitar a la preocupación por las propia calificación, olvidando que también existen competencias del trabajo en equipo que, al final del día, tendrán que utilizar una vez que salgan de la universidad.

Ante esta situación, Estudiante 1 expresa que la respuesta se encuentra en el discurso institucional cuando se habla de la espiritualidad ignaciana, pero que estos

principios no todos los conocen, por lo que es necesario hacer hincapié en los profesores para que se capaciten en ella. Así mismo, dirigir los proyectos generados en la preparatoria siempre a fines sociales, para que los estudiantes puedan tener un acercamiento a la vida real más allá del aula.

Estudiante 2 concluye con una reflexión sobre la importancia del trabajo de campo, pues es en éste donde se pueden ver con mayor nitidez las ventajas de trabajar en equipo. Por ello rescata, al igual que el Estudiante 1, algunas dinámicas que se dan al interior de la institución y que son un ejemplo claro de que en la vivencia se puede aprender a solucionar los conflictos, como por ejemplo el uso del transporte escolar, en el que se hace una regla no escrita de formarse para no ganar lugares, o el uso de la cancha, en la que casi de manera automática, los alumnos reparten los días para diferentes deportes y espacios, reflexionan que sin los valores ignacianos de fondo, estas actitudes podrían verse muy difíciles de realizarse.

2.2 Diagnóstico

De estas distintas herramientas se pudieron obtener los siguientes elementos que describen de manera precisa el estado que guardaba el Programa de Representantes antes de la intervención:

A. La mayoría de las controversias surgen entre alumno-alumno, pero los de alumno-profesor son de especial atención

El origen de los conflictos se puede materializar en cualquier actividad de las que un individuo hace en su rutina diaria, en relación al Programa de Representantes, estos pueden tener la naturaleza de alumno-alumno y alumno-profesor. Aquellos que se dan en mayor cantidad son los que involucran a la relación alumno-alumno. Sin embargo, es necesario reconocer que las controversias que se suscitan entre alumno-profesor, en la mayoría de los casos se dan por la incapacidad del docente de contener al estudiante y buscar una solución alterna.

B. Existe un desconocimiento generalizado del PR

Si bien, de todos los sujetos de este diagnóstico, pocos lograron identificar en concreto las competencias que busca el PR, el concepto de resolución de controversias es integrado en sus bases esenciales por los alumnos, profesores y titulares. En general, todos entienden éste como uno de los objetos principales y parte de las competencias que persigue el Programa, lo que se convierte en una ventaja en la ejecución pues existe un común acuerdo tácito sobre el rumbo que deben tomar los esfuerzos.

C. No existían técnicas de resolución alternativa de controversias aplicadas

Aunque el reglamento del PR mencionaba de manera literal los MARC reconocidos por la institución como la mediación, la negociación y la conciliación, no existían mecanismos que permitirán a cualquier docente hacer uso de ellos. Es decir, en el supuesto, que además es muy común, que una persona desconociera por completo toda la teoría de resolución de controversias, no podría haber hecho uso del programa porque sólo se limitaba a mencionarlos de manera enunciativa, sin explicar ni qué son ni cómo accionarlos.

D. El acompañamiento de profesores a alumnos se limita a formas de distribución de trabajo

Los profesores no conocen las normatividades que exige el PR para la formación de trabajos en equipos. Éstas incluyen particularidades como la pertinencia de involucrar criterios de evaluación tanto individuales como en equipo, así como que debe existir acompañamiento de los profesores en cada trabajo en equipo.

Sin embargo, los profesores, al desconocer técnicas de trabajo en equipo, optan por brindar, desde su experiencia personal, métodos o técnicas de trabajo cooperativo, principalmente diferenciándolo a identificar las cualidades de cada alumno y hacer la distribución en función de ella.

Los alumnos, por su cuenta, al sólo identificar formas de distribución equitativa, en el mejor de los casos, de su trabajo, optan por generar conclusiones absolutas y pueden caer en el riesgo de repartir incluso por materia cada trabajo y no por funciones dentro de éste. Es decir, pueden asignar a cada alumno un trabajo y el resto avocarse a otra actividad lo cual impide el trabajo colaborativo.

E. No existe capacitación suficiente

Si bien el reglamento del PR establece sesiones de inducción, cierre y capacitación, esto sólo lo refiere a los alumnos, no así para profesores. Ellos refieren que hay un andamiaje cuando existe un problema para llegar a la solución de éste, sin embargo, no existen programas de estudio que puedan brindar a los sujetos involucrados las competencias necesarias para abordar los conflictos de manera personal, sin necesidad de llegar a los medios formales o normativos.

2.3 Importancia de la intervención

Sin duda el PR es un instrumento didáctico que justifica su existencia en una realidad que, a su vez demanda atención urgente por parte de los centros de educación, sobre todo de aquellos que basan su marco valoral en el humanismo y la promoción de la justicia y la dignidad del ser humano, como es el caso de la Preparatoria Loyola.

Por más legislación que exista para obligar a los individuos a optar por los MARC antes de llegar a un juicio, la realidad es que ante las tendencias sociales en las que vivimos de individualismo y de falta de interacción con el otro, provocarán que mientras no existan ciudadanos capacitados en el diálogo y con una estructura valoral que reconozca la dignidad de la contraparte, los esfuerzos serán inútiles. Aunado a ello, tenemos una cultura de evasión del conflicto, como si se tratara de un aspecto negativo en nuestras vidas.

Sin embargo, desde esta otra mirada humanizante, el conflicto no es más que una conducta natural de la sociedad e incluso necesaria para forjar su identidad, pues

la realidad histórica, política y cultural de los pueblos ha sido forjada a partir de decisiones surgidas de conflictos, innegable situación sobre todo en los pueblos latinoamericanos. Este análisis nos obliga a concebir al conflicto de intereses como un elemento fundante de la comunidad.

Es por ello que las escuelas denominadas humanistas, tienen la importante tarea de contravenir a los paradigmas y tendencias sociales actuales. Se debe luchar para que en lugar de que el educando adquiera el pensamiento de evasión de conflictos, se le entreguen las herramientas para lograr la solución efectiva y justa de estos, siempre en miras de la construcción de una mejor comunidad. Es imprescindible entonces implementar instrumentos pedagógicos sustentados en uno de los ejes temáticos con necesidad urgente de acción: ciudadanía y construcción de paz.

De manera directa o indirecta, los profesores han generado estrategias que invariablemente pueden llevar al estudiante a desarrollarse en estas competencias, sin embargo, las voluntades no siempre son suficientes y sin una estrategia adecuada, los frutos pueden verse frustrados o limitados. Por ello es importante generar una estrategia de capacitación que permita alinear los esfuerzos realizados al interior del aula con los que surgen desde las coordinaciones y la propia dirección.

Con base en los resultados obtenidos a través del diagnóstico, nos resulta indispensable trabajar en la capacitación de los docentes primeramente, para fortalecer aspectos como inteligencia emocional y el autoconocimiento, así como que puedan comprender la propuesta pedagógica y espiritual que establece la institución, con objeto de que la libertad de cátedra y diversidad ideológica coexistan subordinados a un modelo mental colectivo.

Lo encontrado en el análisis del fenómeno establece la importancia de dar acompañamiento a los procesos que se implementan en la preparatoria, principalmente entre los estudiantes y los profesores.

Capítulo 3.

Plan de Acción

A continuación se desarrolla el objetivo del presente trabajo y las acciones que se realizaron para llegar a ello desglosando el resultado de cada una.

3.1 Objetivo

Incorporar la enseñanza de los MARC a las prácticas docentes, para la construcción de una cultura de paz, a través del acompañamiento y formación de profesores, durante el período escolar 2016-2018 en la Preparatoria Loyola.

3.2 Planeación inicial

Una vez habiendo estudiado el fenómeno y generado el diagnóstico, se han de elegir las líneas de acción necesarias para la materialización del objetivo. A través de un análisis de los impactos del proyecto, se han determinado dos resultados que se buscarán y que darán contorno al trabajo de intervención.

3.2.1 Primer Resultado

Resultado Buscado: Servicio.

Descripción: Mesas de trabajo con los profesores titulares y docentes para el análisis y discusión de las problemáticas cotidianas de la preparatoria y la elaboración de estrategias de solución de éstas.

Como hemos visto en el diagnóstico, la capacitación docente sobre los MARC, se ha ubicado como la parte crucial del proyecto, para dar respuesta a las problemáticas por las que hoy atraviesa el PR. Por ello, antes de la generación de una estrategia vertical, se optó por la apuesta de afirmar que “las comunidades de interacción” contribuyen a la amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo (Nonaka, 2014).

En este sentido, más valía dejar que a través de los encuentros entre docentes, existiera un enriquecimiento recíproco de aprendizajes y reflexiones. Así la apuesta

sería más por una herramienta horizontal de capacitación, que la intervención de un agente externo que corría el riesgo de no estar contextualizado en la vida escolar.

3.2.2 Segundo Resultado

Resultado buscado: Producto.

Descripción: Recuperación de prácticas docentes y su alineación con la enseñanza de los MARC. Esto se pretendió realizar a través de observaciones en el aula para detectar y unificar las prácticas docentes que abonaran a la construcción de los MARC.

Otra de las necesidades más importantes para el PR es saber qué está pasando con los docentes al interior del aula, para poder descubrir qué es lo que se ha estado haciendo bien y qué se debería mejorar. En esta línea, la mejor herramienta que se tiene es la observación tanto directa como indirecta.

Un problema fundamental para este producto, es vencer al obstáculo de la incomodidad que pudieran adoptar algunos profesores al ser observados y, sobre todo, al saber que sus prácticas docentes serán registradas en un documento para diferentes fines, incluso la posibilidad de compartir éstas con otras instituciones.

3.3 Actividades a realizar

La meta planteada para el semestre inmediato siguiente, correspondiente al ciclo de Otoño 2016, fue explicitar la mayoría de las prácticas que los docentes hacen al interior del aula y poder impregnarlas de técnicas para la construcción de paz. Al mismo tiempo, trabajar de la mano con el equipo de colaboradores para que todos los conflictos formales que llegaran a sus escritorios, tuvieran la oportunidad de poner en práctica mecanismos de acción de los MARC. Para ello se plantearon diversas líneas de acción:

Primero. Con base en el diagnóstico realizado, el primer paso, tal vez el más difícil, fue tener un acercamiento real con la Dirección para mostrar las conclusiones de todas las sesiones diagnóstico. La dificultad referida es debido a que al ir abriendo más el tema de la construcción de Paz al interior de nuestras aulas, se va evidenciando que somos una comunidad educativa a la que le falta mucho camino por recorrer, sin embargo es necesario saber hasta qué punto la Institución está dispuesta a trabajar en estos rubros.

Una vez obtenido el visto bueno de la Dirección, se comenzaron a gestionar las mesas de trabajo, primero con algunas juntas informativas, para acercar de manera fácil y adecuada a los integrantes de la comunidad educativa el conocimiento que se requería para la consecución de nuestros objetivos, para después abordar los contenidos más profundos.

Segundo. Se comenzaría la documentación de las mesas de trabajo, así como a los acuerdos generados en cada una de éstas, para poder publicarlos, en la búsqueda de que los docentes que no hubiesen podido asistir, pudieran tener acceso a la información y, con ello, una invitación directa a asistir a las mesas.

Para ello sería necesario agendar con la Coordinación Académica un espacio destinado por parte de los Titulares, los docentes y la CdP cada quince días, así como designar las responsabilidades que cada miembro de ésta última tendrá sobre las sesiones.

Tercero. Se comenzaría con la etapa de visita a las aulas para recoger la manera en cómo se van desarrollando los programas planeados por los profesores. Así mismo, durante el mes de diciembre del 2016 y el tiempo destinado a la planeación pedagógica de los profesores, se trabajó en la construcción de productos que fueran concebidos a la luz de los intereses del PR, mismos que debían ser examinados por la Comunidad de Práctica.

3.3.2 Indicadores

Para efectos del primer resultado, la recuperación de las prácticas docentes y su alineación con los MARC, los indicadores que podrán guiar el comportamiento de la planificación son los siguientes:

1. Entrevistas a profesores, directivos y alumnos. En dichas entrevistas, se busca conocer el por qué se considera una práctica docente común en específico y cuál es la relación que se establece de éstas con los MARC.
2. Observación de la práctica a través de ingresos al aula. Si bien las opiniones de los sujetos de entrevista son valiosas, siempre encontraremos un sesgo ante la realidad, por ello, es importante tener contacto con la dinámica pura del aula, situación que permite esta herramienta.
3. Análisis y discusiones de la CdP. Es importante que todo concepto y proposición que vaya surgiendo de las actividades sean analizadas por la CdP, para poder interpretar, brindar aportes y generar estrategias en el camino.
4. Revisión de las Guías de Enseñanza, rúbricas y sanciones escritas de los expedientes de los alumnos. Sin duda, un elemento fundamental que nos apoyó en el diagnóstico y que no se debía soltar ya en la intervención: la vinculación que se tuvo con las guías de enseñanza y las demás herramientas de aprendizaje a través del PIAP, pues con ello obtenemos evidencias tangibles de no sólo la acción, sino la planificación que un docente tenía para su clase.

Respecto del segundo resultado, la generación de mesas de trabajo con titulares de grado y docentes, los indicadores serían los siguientes:

1. Convocatoria. Un elemento central que brinda luz sobre esta herramienta es la asistencia de profesores, pues por MUY BIEN planeadas que se encuentren las

sesiones, si no asiste un número considerable de maestros, éstas se convertirán en un esfuerzo estéril por parte de la intervención.

2. Documentación. Además de la forma, no basta con que los profesores se reúnan, sino que establezcan diálogos capaces de enriquecer de manera recíproca su propia labor y, sobre todo, llegar a acuerdos teóricos o de acción sobre cualquier tema puesto sobre la mesa.

En general el plan de acción se desarrolló sin contratiempos, aunque en ocasiones el personal se resistía a llevar a cabo las funciones en las que participaban, accedían a ellas como parte de su encomienda laboral.

Resultó interesante encontrar que lo más difícil de conciliar es la disposición para poder realizar las mesas de trabajo pero que una vez que se daba el ambiente adecuado, fluían en cuanto a la información con que los participantes aportaban e incluso mostraban entusiasmo por compartirla.

Capítulo IV

Marco Conceptual

Muchos conceptos de las diferentes teorías de gestión del conocimiento y de aprendizaje pueden vincularse de manera directa o indirecta, no obstante, se exponen aquellas que de forma concreta se utilizaron para identificar y conceptualizar el fenómeno de intervención, así como en la generación de una estrategia para proponer una solución viable y sustentada al mismo: el aprendizaje significativo y el aprendizaje experiencial.

4.1 Conceptos Generales

Desde una perspectiva que entiende la historia de cada controversia, podemos comprender que el conflicto no es más que una conducta natural de la sociedad e incluso necesaria para forjar su identidad, pues la realidad histórica, política y cultural de los pueblos ha sido forjada a partir de decisiones surgidas de conflictos, innegable situación sobre todo en los pueblos latinoamericanos. Este análisis obliga a concebir al conflicto de intereses como un elemento fundante de la comunidad y, más allá de que el educando adquiera el pensamiento de evasión de conflictos, debemos entregarle las herramientas para lograr la solución efectiva y justa de éstos, siempre en miras de la construcción de paz en la comunidad.

Por ello, este proyecto ha pretendido, además de los objetivos planteados de manera específica, hacer una propuesta para los lectores y usuarios del PR, sobre un cambio paradigmático en relación a la justicia, situación que ya se menciona en el apartado de la justificación.

Representación, porque las narraciones se realizan a través del ojo de los investigadores, sin embargo, la sistematización de este proyecto no busca que sea un simple espejo de la realidad, sino algo que la establezca, la confronte y la presente como una realidad de lo que ocurre diariamente en términos de la

resolución de conflictos entre alumnos y profesores. Y porque según Fourez (2008), las representaciones hacen “tratables” los fenómenos, los contextos y las situaciones.

Fourez (2008) habla de dos maneras diferentes de contar las cosas, las investigaciones y mencionando que hay quienes parecen situarse en un universo de objetos mientras que otros parecen vivir en un universo en el que las personas negocian entre ellos la manera en que van a representar al mundo. Esta última afirmación se ubica frente a nuestro objeto de intervención.

Tal como el PR, ante la necesidad de la reforma constitucional en materia de derecho penal del 2008, plantea la necesidad de cambiar la forma de enseñanza de la justicia y acceso a ésta, Nonaka (2016) establece la posibilidad de que, según la naturaleza de las nuevas organizaciones empresariales, es necesario el planteamiento de un nuevo modelo de gestión de información que considere estas nuevas exigencias del mundo empresarial, postulando así una nueva teoría sobre la generación y gestión del conocimiento organizacional basado en una dialógica entre el conocimiento tácito y el explícito.

Para él, el conocimiento se adquiere a partir del dinamismo de las acciones y de la separación de éste de las circunstancias en las que se adquiere, provocando así una nueva vía de generación de conocimiento. Tal como sucede con el PR, puesto que no delimita actividades de interacción, sino que reconoce que el conocimiento se construirá en muchos momentos en lo que incluso, el profesor puede no encontrarse, como son las reuniones de equipos, los momentos de organización, etc.

Dicho de otro modo, es improbable que el conocimiento organizacional esté limitado únicamente a la resolución de problemas, pues el entorno al que se halla sometida una organización no es estático, y esto genera un contexto cambiante que obliga a dicha organización a establecer habilidades que le permitan la lectura de las nuevas

problemáticas así como el desarrollo y planteamiento de soluciones. Esto se denota cada año al ingresar una generación nueva de estudiantes a la preparatoria, debido a que cada grupo de estudiantes que ingresa tiene sus particularidades que se originan de su contexto social y sus personalidades.

4.2 Concepto para el entendimiento de los MARC

El proyecto aborda la necesidad de que el estudiante entienda que existen diversos modelos mentales en el mundo, que invariablemente se enfrentará a ellos ante la necesidad de realizar trabajos colaborativos en su vida profesional y, por lo tanto, que debe aprender a generar nuevos, que le permitan ser empático ante las otras partes en los retos de la cotidianidad.

Así mismo, existe un tema y un autor que refuerza toda la teoría del PR y que al mismo tiempo, coincide con ser parte teórica de la propia enseñanza de los conflictos y su solución. Hablamos de Senge (2010) y sus modelos mentales, concebidos como paradigmas o marcos de referencia dentro de una organización que van construyendo estructuras del pensamiento reflejados en el modo de ser y en el quehacer cotidiano, así como en las políticas de cómo se desarrollan sus procesos para dar respuesta a la misión de la compañía.

Para Senge y otros (1995), los mapas o modelos mentales son las imágenes, supuestos e historias que tenemos en la mente acerca del mundo, de nosotros mismos, de los demás y de las instituciones, y sin ellos no podríamos enfrentarnos al entorno. Según aquellos psicólogos, los seres humanos vivimos en un mundo "real", pero no operamos directa e inmediatamente sobre ese mundo, sino que actuamos dentro de él usando "mapas", "representaciones", "modelos" o interpretaciones codificadas de esa realidad, las cuales creamos o inventamos permanentemente mediante nuestros sistemas de procesamiento sensorial, nuestros órganos de los sentidos y nuestro cerebro.

A los estudiantes se les ha acercado el conocimiento sobre los modelos mentales que plantea Peter Senge, para que desde ahí puedan buscar conciliar las diferencias que obstaculizan el trabajo en equipo en las reuniones semanales de retroalimentación. Los modelos mentales que tiene el individuo incorporado no sólo determinan el modo de interpretar el mundo, sino el modo de actuar. Aunque las personas no siempre se comportan en congruencia con las teorías que abrazan, siempre se comportan en congruencia con sus teorías en uso.

4.3 Conceptos para la construcción de la Comunidad de Práctica

Los conocimientos requeridos para el fortalecimiento de la Comunidad y la consecución de nuestros objetivos son variados, sin embargo, podemos establecer algunos puntos de partida claves.

Respecto de la gestión del conocimiento, es necesario comenzar a profundizar e interpretar el espiral del conocimiento de Nonaka (2014), a partir de que este proyecto es una real apuesta por obtener herramientas originadas desde la experiencia real del aula, es decir, los miembros de la CdP deberán abandonar las visiones particulares de lo que debería ser este tipo de enseñanza, para poder adentrarse libremente en la labor de cada profesor y acompañar ésta.

En seguida, como miembros de una CdP, debemos tener en cuenta lo que este concepto significa y cómo poder potencializarlo. Dado que el concepto mismo es compuesto por dos términos y corre el riesgo de confundir sus partes individuales con el conjunto conceptual, es necesario el énfasis en que debemos tomar éste como una dualidad permanente. Para describir esta asociación, Wenger (2001) nos refiere a tres dimensiones de su relación: compromiso mutuo, empresa conjunta, repertorio compartido. Cuestiones que parecen de vital importancia ser del conocimiento de todos los miembros.

De manera sustantiva, es importante acercar conocimientos referentes a la Educación para la Paz y la propia Teoría sobre los MARC, que se ven envueltos en toda la reforma judicial por la que México está atravesando y que se menciona en el Capítulo I sobre la contextualización. De manera adjetiva, es importarse acercarse al Paradigma Pedagógico Ignaciano, además de visitar todas las fuentes que se relacionen con nuestros temas, pero que tengan líneas definidas por publicaciones de jesuitas, pues el sello característico de este programa sin duda es la inspiración en todo el modelo de la Espiritualidad Ignaciana.

4.4 Conceptos para la implementación de la intervención

Como se describe en el Capítulo V de la Intervención, el elemento central que ha hecho comprender el fenómeno y la necesidad de intervención, ha sido el aprendizaje experiencial al cual Dewey, referido por Romero (2010), distingue al aprendizaje experiencial en distintas fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Con lo mencionado en los párrafos anteriores, podemos asegurar el primer elemento, pues no son experiencias simples, sino que existe en ellas una intencionalidad de generación de nuevos conocimientos.

No obstante, dentro del nombre aprendizaje experiencial, puede existir una confusión de origen, pues podemos encontrarnos en el error de centrarnos en la necesidad de adquisición de experiencias, mientras que dejamos a un lado que éstas deben ser generadoras de resignificaciones del mundo para el estudiante. Es decir, la experiencia por sí misma, por más valiosa y construida que se encuentre, no brindará los frutos necesarios mientras no exista un vínculo entre ella y la generación de conocimiento.

Por ello, concordamos con Chisholm y otros (2009), en el sentido de la necesidad de potenciar la reflexión como medio idóneo para la generación de los aprendizajes

buscados y los que se añaden a él de manera natural. Así, los elementos del binomio experiencia-reflexión, deben ser inseparables. Si se da sólo el primero, podemos encontrarnos con un momento de mucha sensibilidad, pero efímero y sin resultados a mediano o largo plazo, mientras que, si nos centramos en el segundo, la falta de una interacción con nuestros sentidos y la realidad, puede recaer en la información no deseada y desechada de manera rápida por el estudiante, o bien la malinterpretación de ésta.

Por otro lado, la perspectiva del aprendizaje experiencial se encuentra íntimamente relacionada con diferentes teorías más conocidas, al menos en lo básico por gran parte del personal que se encuentra en los diferentes centros educativos y que, si bien no tienen estudios relacionados a la educación, han sido y siguen siendo profesores empíricos, con algunas nociones de los conceptos generales de Pedagogía y Didáctica. Es por esto que consideramos que si bien este tipo de aprendizaje plantea premisas que son cada vez más aceptadas por un buen número de docentes, ellos desde el contexto planteado llegan a confundir las teorías y con ello perder el centro de sus objetivos.

De esta manera, las proyecciones que se han establecido desde la estrategia de intervención en el PR, que propone capacitar a los docentes desde la propia experiencia, no se establecería como una herramienta de aprendizaje, si no contemplara espacios de reflexión, que para el caso ocuparán los proyectos como el PIAP, los foros de discusión y las demás opciones de encuentro dialógico que se generen.

Cada una de las teorías que se utilizaron para analizar la gestión del conocimiento fue observada en el andamiaje diario realizado y permitió que se enriquecieran prácticas de algunos docentes con los que se llegaron a realizar con sus grupos de trabajo dinámicas y ejercicios en los que pudieran desarrollarlas.

Capítulo V.

Intervención

A continuación, se desarrolla el proceso de intervención que se llevó a cabo. En éste, se observa la conformación de la Comunidad de Práctica y las características de cada uno de sus integrantes, así como las razones por los que fueron elegidos para conformarla. De igual forma, se expone el proceso de plan de acción y los resultados que se obtuvieron de su realización.

5.1 Comunidad de Práctica

5.1.1 Conformación de la Comunidad

Después de los distintos intentos por formar una CdP, se lograron distinguir algunos elementos que deben poseer en común los miembros para que formaran parte de la CdP en el proceso de intervención.

En las características comunes de los integrantes encontramos: 1) que tengan contacto con el desarrollo de clases al interior de las aulas; 2) que puedan agendar horarios con disponibilidad para las sesiones; y 3) que tengan un genuino interés por apoyar el proyecto.

Dadas estas características se formó una CdP que lamentablemente tuvo que despedir a tres de sus integrantes: el profesor Alfredo Montaña, quien fungía como titular de sexto semestre y encargado de la Academia de Matemáticas; la profesora Itzel Uribe, titular de primer semestre y profesora de las clases del área de las ciencias experimentales; y Jaqueline Pacheco, también titular de primer semestre y docente de la materia de Economía.

En este sentido, quedaron cuatro elementos en la CdP: Marina Marhsol Nava, Coordinadora Académica; Rodolfo Tilo Méndez, encargado de la Academia de Inglés; así como nosotros, los autores del presente proyecto de intervención,

Lourdes E. Arreola Olivares, Titular de sexto semestre; y Esli J. Navarrete Cisneros, Titular del Área de Formación Ignaciana.

5.1.2 Integrantes de la Comunidad de Práctica

LSCI. Marina Marhsol Nava Vázquez

Coordinadora Académica

Marina ha sido una pieza clave en la creación, seguimiento y ahora implementación del PR, es una de las personas que más tiene contacto y conocimiento en la Institución sobre el desarrollo del proyecto. Por esto, se esperaba que ella fuera sea la mano derecha de todos los procesos requeridos en el proyecto de inserción.

Ser Coordinadora Académica le permite tener contacto directo y ser puente entre los sujetos que involucra el programa. Sus relaciones primarias se establecen con los alumnos y profesores. Con ellos lleva una relación de respeto, sencilla tratando de sólo establecer el acercamiento necesario para un adecuado entendimiento. sin embargo reconoce que ésta debería ser de mayor empatía, que trate de ver más allá de la situación presentada.

Marina tiene también una relación estrecha con la reglamentación, que no es un sujeto pero sí un elemento fundamental para el programa. Su opinión es que hasta este momento y para las situaciones y problemas que se han presentado es suficiente, pero que ciertamente han surgido situaciones que requieren la complementación y adecuación de los documentos.

Por último, la figura de Marina en este proyecto se enriquece enormemente por su formación en la Espiritualidad Ignaciana, ella ha tomado casi la totalidad de los cursos, talleres y capacitaciones que establece la Institución en este rubro. Además, en sus acciones demuestra no sólo la utilización del léxico sino la propia internalización de estos factores.

Lic. Rodolfo Tilo Méndez

Profesor Titular de Primer Semestre y encargado de la Academia de Inglés

Al coordinar de manera directa las asignaturas de inglés, mismas que no entran en el PR, tiene una visión externa y continuamente refrescada por la adecuación de los programas de estudios acelerados que lleva la Preparatoria Loyola.

Rodolfo es un profesor que ha ganado entre sus compañeros el reconocimiento de un profesionalismo visible en todos los procesos que él acompaña. Su personalidad es tranquila y en general mantiene relaciones de cordialidad y respeto entre los profesores y colaboradores, lo que permite que sea un integrante adecuado para hacer contacto con externos.

Un problema de Rodolfo es su escasa preparación en la Formación Ignaciana, sin embargo ha demostrado gran apertura en todos los proyectos que involucran este rubro. Por otro lado, tiene mucha experiencia en la impartición de clases del campo disciplinar de la comunicación, en específico de las lenguas extranjeras y conoce de los principios de pedagogía.

Lic. Lourdes Elena Arreola Olivares

Profesora Titular de Sexto Semestre y profesora de la materia Ciencias de la Comunicación.

Lourdes llega al proyecto como parte del equipo de intervención y formando parte de la CdP. Originalmente ella se desempeñaba en la Coordinación de Formación Valoral Social como Titular de Participación Comunitaria. Debido a las reestructuras internas de la Preparatoria, fue trasladada a la Coordinación Académica como profesora Titular de grado.

Una de las ventajas que tiene su personalidad es la cercanía con los alumnos, ya que suele generar vínculos de confianza entre ella y los estudiantes, lo cual facilita la posibilidad de detectar situaciones en las que resulta importante establecer MARC.

Aunado a ello, cuenta con la disponibilidad de horario para presidir siempre las reuniones del PR en las que participan los alumnos. Además de ser un elemento importante ya que suele acompañar a sus compañeros, profesores titulares, en los contenidos de las sesiones que se llevan a cabo o en alguna duda que tengan.

Lic. Esli Johanan Navarrete Cisneros

Profesor Titular de Formación Ignaciana y profesor de la materia Ética y Valores.

Esli coordina directamente los contenidos de las sesiones del Programa de Representantes además de ser un miembro fundante de la implementación del Programa. Él es quién imparte talleres de acompañamiento a los profesores para darles a conocer el modelo Pedagógico Ignaciano.

La inclusión de la propuesta educativa desde la ignacianidad es indispensable para cualquier proyecto trascendental en la preparatoria, por lo que la pertinencia de tener a alguien del este perfil en la CdP resulta sumamente enriquecedor.

5.2 Inviabilidad del Plan de Acción

La intervención sin duda ha sido el proceso más enriquecedor de todo el trabajo, pues nos hemos sorprendido de cómo pudimos descubrir un problema en la planeación, con la vinculación de éste con algunas teorías del aprendizaje. El asunto fue que todo el Plan de Acción contenía dos errores de origen que no surgieron a la vista, sino hasta comenzar a realizar las actividades planeadas y verificar que los indicadores no corrian a nuestro favor. Con base en ello, se analiza a detalle la viabilidad del proyecto.

5.2.1 Imposibilidad del Primer Resultado

Resultado buscado: Servicio

Descripción: Mesas de trabajo con los Titulares y docentes para el análisis y discusión de las problemáticas cotidianas de la preparatoria y la elaboración de estrategias de solución de éstas.

Si bien este era uno de los procesos más llamativos, cuando se comenzaron a generar las reuniones, que además iban acompañadas de diversas jornadas de capacitación sobre los MARC, resultaba que el número de asistentes era decepcionante, y más aún, aquellos que sí lo hacían, aunque realizaban todas las actividades planteadas y participaban de manera moderada, en los días siguientes no se notaban cambios en sus dinámicas docentes en relación a los trabajos en equipo.

El primer indicador del resultado concerniente a las mesas de trabajo, es precisamente los números ofrecidos por la convocatoria y la asistencia a los eventos, Ante este análisis, fue entonces que caímos en cuenta que había hecho falta profundizar lo expuesto por la comunidad de práctica en la primera sesión referente al diagnóstico, donde se abordaba la falta de tiempo para profundizar sobre el PR, estableciendo en su conclusión lo siguiente:

Si tomamos en cuenta que el esquema de contrataciones de la Loyola incluye los honorarios, nos encontramos con la problemática de que la mayor parte de la plantilla de profesores no se encuentra de tiempo completo, por lo que se complica la implementación de un programa de capacitación acerca de los procesos de aprendizaje.

Es decir, el problema no sólo era la falta de acceso a la capacitación, sino se sumaba la imposibilidad material y a veces la falta de voluntad de los docentes para tomar ésta. Dada la situación descrita, el resultado buscado por el trabajo de intervención dio un giro completo, pues ahora debíamos contestar a la interrogante ¿cómo hacer para capacitar y convencer sobre la importancia de un modelo controversial de justicia para las cosmovisiones de los docentes, cuando estos carecen de tiempo a interés?

5.2.2 Imposibilidad del Segundo Resultado

Resultado buscado: producto

Descripción: Recuperación de prácticas docentes y su alineación con la enseñanza de los MARC.

De manera primaria, se comenzó a trabajar con la visión de que la intervención debería focalizarse en las estrategias de aprendizaje que tenían los docentes de impartir los MARC, no obstante, y a la luz del diagnóstico, después del primer intento de intervención nos pudimos dar cuenta esta proposición conlleva una afirmación que no necesariamente verdadera.

Es decir, si proyectáramos la intervención en la mejora de las técnicas de aprendizaje de los MARC en la práctica docente, supone que el profesor ya conoce estos, pero que las herramientas que emplea no son del todo efectivas y por ello se justifica un proceso de desarrollo. Empero, la realidad es que los maestros no poseían ni los conocimientos técnicos mínimos para accionar estos mecanismos. Por ende, el producto buscado era imposible de concretar pues estábamos partiendo de circunstancias inexistentes.

5.4 Reestructuración de la intervención

Tenemos entonces que los resultados buscados eran imposibles de alcanzar, pues por un lado observamos la imposibilidad de los profesores a asistir a las capacitaciones sobre los MARC y sus estrategias de aprendizaje, y por otro la inexistencia de prácticas docentes vinculadas a estos mecanismos, lo que representaba un impedimento absoluto para rescatarlas.

Replantando estas circunstancias, el problema principal se centraba en que resultaba casi imposible que el profesor enseñe algo que desconoce, dado que no se trata sólo de teoría de los MARC, sino de un rompimiento de cosmovisiones: hoy la justicia puede ser buscada por los estudiantes sin la necesidad del tercero experto que es el maestro.

Y es que los resultados en los estudiantes comenzaban a ser cada vez más notorios. En diferentes circunstancias, durante el estudio de conflictos que llegaban a las puertas de las Coordinaciones o de la propia Dirección escolar, se podían observar alumnos que formulaban argumentos mucho más elaborados y sustentados que los propios profesores, lo que provocaba su inconformidad cuando la resolución no salía a favor de los últimos, pues se pensaba que se retaba de manera directa a su autoridad.

Para proponer soluciones al fenómeno antes explicado, se orquestaron dos estrategias: una adecuación de los reglamentos y manuales de procedimientos del PR para vincularlo con la teoría del aprendizaje experiencial; y la organización de una jornada semestral de capacitación exhaustiva dirigida a Titulares y alumnos denominada “Seminario de Liderazgo Ignaciano”, evento en el que se brindarían los principios de los MARC.

5.4.1 Intervención

5.4.1.1 Estrategia Experiencial

Resultado Replanteado: Servicio

Descripción: Estrategia de capacitación generada desde la visión del Aprendizaje Experiencial.

Para comprender esta herramienta de intervención, es necesario referirnos a la teoría del Aprendizaje Experiencial, que propone que éste se da través de escenarios que provoquen experiencias y emociones en los estudiantes, siempre que estas se encuentren direccionadas a la reflexión.

Al inicio del apartado se mencionó que las capacitaciones teóricas del PR en los docentes tenían resultados casi nulos, a su vez, al final del texto, se planteaba el reto de responder a la pregunta ¿cómo hacer para capacitar y convencer sobre la importancia de un modelo controversial de justicia para las cosmovisiones de los docentes, cuando estos carecen de tiempo e interés? Así mismo, se mencionó que

cada vez existían más casos en que los estudiantes podían hacer uso de los instrumentos del PR y que esto provocaba desconciertos en los profesores.

Pues bien, la respuesta siempre había estado frente a nosotros y precisamente la encontramos en este tipo de experiencias, donde un alumno puede presionar a un profesor por estar más preparado en determinado contexto. Cuando esta situación se vuelve reiterativa, el docente se ve obligado a capacitarse y realizar acciones que lleven su conocimiento más allá del que posee el estudiante, con objeto de prevenir futuras situaciones similares. En este proceso el aprendiz (profesor) es animado a formular problemas e hipótesis, a experimentar y a aplicar su creatividad e ingenio para buscar respuestas y soluciones, desarrollando conocimiento (Romero, 2010).

Por ello, la solución del fenómeno del aprendizaje experiencial se configura en dos situaciones: la primera es aumentar la capacitación de los estudiantes en las herramientas reglamentarias del PR, a fin de que, en el cuidado de su calificación, éste pueda exigir al profesor la generación de instrumentos evaluativos que vayan acorde al programa; la segunda es generar manuales de procedimientos simples que estén al alcance de los docentes, y que lo guíen en la construcción de sus herramientas con mayor facilidad.

Dewey, referenciado por Romero M. (2010), distingue al aprendizaje experiencial en distintas fases: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Con lo mencionado en los párrafos anteriores, podemos asegurar el primer elemento, pues no son experiencias simples, sino existe en ellas una intencionalidad de generación de nuevos conocimientos.

Por otro lado, para las fases de reflexión y conceptualización abstracta, se propuso utilizar el Programa Ignaciano de Acompañamiento a Profesores (PIAP), mencionado en el Capítulo II del Diagnóstico, que es un instrumento que tiene por objetivo brindar un acompañamiento a los docentes en la elaboración de sus guías

de enseñanza y estrategias de aprendizaje, además de la apertura en la plataforma virtual de la institución, de foros de discusión, repositorios de rúbricas y herramientas de evaluación construidas desde los lineamientos del PR.

Como ejemplo práctico, podemos mencionar una discusión que había sido motivo de diferentes encuentros con los profesores y que respondía a la pregunta ¿cómo asegurar que la calificación de un estudiante sea justa y ésta no se vea afectada por el bajo rendimiento de uno de los integrantes de su equipo? Si bien, una buena idea para este proceso es la propuesta por Anaya Lozano, referenciada por Eggen y Kauchak (2009) a través de la herramienta denominada División de la Clase en Grupos de Aprendizaje (DCGA), en esta ocasión atendemos a la respuesta que hace algún tiempo habían puesto los directivos de la institución, instaurada en el Reglamento del PR, en su artículo 11, inciso “a” que a la letra expresa: de la calificación global del alumno, los criterios individuales deberán tener un valor no menor al 60% del total del parcial.

Al colocar esta norma en un documento corto denominado Básicos del Programa de Representantes y divulgarlo al inicio del parcial, los estudiantes vieron la oportunidad de responder de una manera clara y justa a la pregunta que se mencionó con anterioridad y pidieron a los profesores su cumplimiento. Estos a su vez, que ya habían programado trabajos en equipo y no habían contemplado rubros individuales, se vieron en la necesidad de investigar estrategias para el fin o bien, acercarse al PIAP para adecuar sus rúbricas de manera institucional.

En el mismo sentido, actuaron otros elementos como la reglamentación y divulgación de la necesidad de mínimo dos sesiones de conciliación como requisito para llevar un caso ante la Coordinación Académica, los plazos de tiempos mínimos para la entrega de rúbricas, la diferenciación entre proyecto cooperativos y colaborativos o la identificación entre las herramientas de evaluación con las de calificación.

5.4.1.2 Seminario de Liderazgo Ignaciano

Resultado Replanteado: Producto

Descripción: Creación de jornada de capacitación intensiva de alumnos.

Esta herramienta de intervención, siguiendo con la premisa de fortalecer el conocimiento de los alumnos en el PR para generar experiencias en los docentes, consistió en la elaboración de una jornada de capacitación intensiva dirigida a estudiantes a la que se denominó Seminario de Liderazgo Ignaciano. Sin embargo, el valor agregado ha sido que, en su diseño, las actividades sean dirigidas por el Profesor Titular de Grado de cada semestre, por lo que previo a esta acción, ellos tendrían que vivir el propio seminario.

Esta herramienta se diseñó desde la propuesta del Aprendizaje Significativo, en este sentido, tal como lo explica Novak (2010)

“el reto para el docente es identificar con alguna precisión los conceptos y proposiciones que el alumno ya conoce y que son relevantes al material que se debe aprender, y luego diseñar la instrucción para facilitar la integración de nuevos conceptos y proposiciones a la estructura de conocimiento o cognitiva de ese alumno.”

En esta sintonía, tras cinco años de poner en marcha el PR, era evidente que los profesores debían tener conocimientos sobre los MARC, sin embargo, no habían existido situaciones provocadas para que estos fueran conceptualizados y dirigidos, con objeto de lograr su aprendizaje e identificar los beneficios que mostraban a la labor docente. Por ello es que se generó una capacitación con el pretexto de la cercanía del Seminario de Liderazgo Ignaciano, que incluía diversas actividades para realizar esta acción.

Para Ausubel, la subsunción es un proceso por el cual conceptos o proposiciones que el sujeto ha acercado a su estructura cognitiva, son incluidos en otros más generales, análogos en su significado. Para éste es indispensable que los segundos

sean mayores en su estructura conceptual o proposicional, de tal manera que puedan incluir a los primeros.

Así mismo, el aprendizaje supraordinado es un proceso similar a la subsunción, sin embargo, en éste, las ideas adquiridas por el sujeto, son mayores en su estructura conceptual o proposicional a las que previamente posee. De esta manera el concepto de salario mínimo, puede dejar de ser un dato meramente numérico e integrar a otros como canasta básica, jornada laboral y remuneración económica que pudieran parecer más complejos, pero que en realidad son subordinados al primero.

La capacitación para el Seminario de Liderazgo Ignaciano por parte de los titulares se llevó a cabo el 23 de junio de del 2017, repartido en diferentes actividades a lo largo del día.

El primer evento fue un conversatorio a modo de sesión de comunidad de práctica, en el que los profesores identificaban y compartían casos de estudiantes, en los que ellos habían visto un cambio en sus relaciones personales, gracias a dinámicas provocadas por el PR. Por supuesto no todo fue elogios, pues aparecieron experiencias donde se identificaba que algunos alumnos habían caído en malas prácticas, como el aprovecharse de otros para asegurar calificaciones o llegar a acuerdos económicos sobre la realización de productos completos.

No obstante, el diálogo fue muy rico como para poder identificar qué elementos de los MARC, los profesores habían experimentado y abstraído bajo conceptos o proposiciones simples, que más bien ellos identificaban como habilidades desarrolladas como liderazgo, capacidad de observación, distribución de funciones, acuerdos, etc.

Una vez concluido el conversatorio, los docentes se dirigieron a las aulas para poner en marcha una serie de actividades que provocarían los principios de subsunción y de aprendizaje supraordinado con diferentes conceptos y proposiciones.

La primera actividad, construida para asegurar el principio de subsunción, fue denominada Animales Fantásticos. En éste el guía colocó el nombre de cada profesor en un papel para efectos de hacer una rifa de nombres, después de haber hecho la distribución, durante cinco minutos y en silencio, respondieron a la pregunta: si quien me tocó en el papel fuera animal ¿cuál sería y por qué?

Una vez con los animales en la mente, cada profesor pasó al frente para, a través de mímica, hacer que el resto del grupo adivinara el nombre del animal. Después, debieron decir las características que tiene la persona en relación con éste, sin decir el nombre de la misma, para que el resto anotara en un papel el animal descubierto y a un lado el nombre de la persona a la que creía que se refería quien estaba al frente. Una vez que todos pasaron, según el tiempo, uno por uno dijo a qué persona se refería con el animal.

Si bien parece una dinámica sencilla, la realidad es que equiparar a un sujeto con un animal y justificar esa acción, requiere de un buen análisis para identificar características, además de perspicacia para no herir susceptibilidades en los compañeros. Fue así que, en el momento de la reflexión final, el guía pudo evidenciar que proposiciones sencillas como identificación de cualidades en personas o moderación en el lenguaje, fueron subsumidas por otras más complejas como la importancia de una buena distribución de funciones y la necesidad de un discurso que no ofenda al tercero, que habían sido mencionado por los docentes en los conversatorios.

La segunda actividad, construida para asegurar el principio de aprendizaje supraordinado, fue denominada Diferencias que enriquecen. El objetivo del juego

era armar una casa de campaña que estaba al centro del salón, sin embargo, los participantes deberían asumir uno de los siguientes roles: el ciego: con los ojos vendados, podía tocar y manipular a todas las personas y objetos en el salón; el mudo, no podía hablar ni tocar ningún objeto, solamente a las personas; y el cuádrupléjico, que no se podía mover ni tocar ningún objeto, solo hablar. Los participantes contaban con un tiempo máximo de 25 minutos. El juego terminaría cuando todos los miembros del equipo, incluidos los cuádrupléjicos se metieran a la casa y la cerraran por dentro.

Por supuesto no fue una experiencia fácil, pero al final los profesores hicieron un círculo para recoger las experiencias vividas. Mientras se brindaban las diferentes opiniones, el guía de la actividad direccionó las aportaciones a la construcción de los conceptos de diálogo y mediación, que se colocan como los ejes centrales de los MARC. Mientras que el ciego y el mudo se ven con imposibilidades para entablar un diálogo, el cuádrupléjico, que mira de lejos, podía guiarlos para llegar a una solución del problema que tenían en frente.

5.5 Trabajo de la Comunidad de Práctica

Es importante señalar que todas las estrategias que se establecieron para la intervención, fueron surgidas desde diferentes sesiones de CdP que se tuvieron, tanto para el diagnóstico, el cambio de línea y la propuesta de nuevos productos. En el mismo sentido, se realizaron dos encuentros con el objetivo de revisar el reglamento del PR; mientras que otros dos con objeto de identificar los temas de la capacitación, así como las formas y espacios que se utilizarían.

5.6 Aprendizaje de la Comunidad de Práctica

En el caso particular, el sustento de las diferentes teorías del aprendizaje hizo posible la aplicación de herramientas de solución inmediata a los fenómenos que se presentaban en la institución, para aplicación del PR. Sin duda, la experiencia no

sólo de poder estudiar los distintos puntos de vista, sino el generar estrategias a partir de ellos, revolucionó la visión puesta sobre el proyecto.

Como aprendizajes principales, en la CdP pudimos establecer los tres que parecen más relevantes:

Rescatar el conocimiento previo de los sujetos ante un tema, no sólo promueve la generación del aprendizaje significativo, sino que dignifica a la relación entre educando y educador, pues sólo se puede identificar éste a partir de instrumentos dialógicos, que reconocen al otro, no como un objeto contenedor, sino como como un sujeto inteligible que siempre será capaz de intercambiar conmigo nuevas resignificaciones del mundo.

La experiencia como aprendizaje es un elemento indispensable para entender al mundo y su contexto. Ante una humanidad acelerada como entre la que existimos hoy, quien no vive estos procesos, simplemente es rebasado por los paradigmas y tendencias sociales que marcan la inmediatez y la afectividad como la nueva manera de mirar nuestro entorno.

Capítulo VI.

Resultados

A pesar de la falla en la estrategia del primer plan de acción, la reestructuración de éste permitió la generación de nuevos resultados a partir de los buscados. Recordemos que las líneas de acción empleadas debían contener dos elementos: el primero sería aumentar la capacitación de los estudiantes en las herramientas reglamentarias del PR, a fin de que, en el cuidado de su calificación, éste pueda exigir al profesor la generación de instrumentos evaluativos que vayan acorde al programa; y el segunda sería generar manuales de procedimientos simples que estén al alcance de los docentes, y que lo guíen en la construcción de sus herramientas con mayor facilidad.

6.1 De la Estrategia de capacitación generada desde la visión del Aprendizaje Experiencial.

De esta actividad podemos establecer el nacimiento de dos resultados documentales. El primero fue la reforma del reglamento vigente del PR, y el segundo la generación de un concentrado del programa denominado Básicos del Programa de Representantes, que tiene por objeto, brindar un acercamiento práctico al docente, sin que para éste sea necesario la profundización en toda la reglamentación en una primera instancia.

Cabe mencionar que el documento concentrado es sólo un detonante para establecer conceptos previos, que, a partir de la experiencia con los estudiantes, se detonarán para orillar al docente a adquirir la capacitación necesaria para el PR. Por ello, el documento de Básicos del PR no es una simplificación de éste, sino una herramienta para su desarrollo consecutivo.

6.1.1 Reforma al Reglamento Vigente

Como resultado de dos sesiones de la CdP, se obtuvieron los siguientes movimientos.

Primero. Adendum al artículo 6, Capítulo II de la Conformación de Equipos, que a la letra establece:

Una vez elegidos los representantes, en reunión con el Titular, se designarán los integrantes de cada uno de sus equipos, mediante el procedimiento indicado por la Coordinación Académica.

Si bien no se modificó este punto, se generó un adendum donde se estableció que, a diferencia de semestres anteriores, las elecciones de los equipos ahora serán al azar, quedando el procedimiento en el documento denominado Reglamento para la Elección de Equipos Otoño 2017, que en su punto 3 establece lo siguiente:

Se realizarán en los horarios mencionados anteriormente con el siguiente mecanismo:

- a) El Titular, mediante sorteo, brindará a los representantes un número consecutivo entre el uno y el seis.
- b) Dentro de un aula, se colocarán de manera separada los representantes del Titular quien tendrá una urna con papeles y los nombres de todos los integrantes del salón.
- c) Uno en uno, los representantes, en el orden asignado, se acercarán al Titular para elegir un papel que contendrá el nombre de un integrante al azar. Se continuará de manera consecutiva hasta que se agoten los papeles.

Segundo. Con objeto de guiar a los estudiantes a la organización de sus responsabilidades desde una visión colaborativa en lugar de cooperativa, se estableció la necesidad de suplir las minutas que antes hacían como reporte de trabajo de equipo, que implicaban una estructura precisa, por reportes simples donde el representante podía ser libre de expresar el mecanismo utilizado para la organización.

En los puntos 9 y 10 del Capítulo III del Desarrollo del Programa, marcaban los siguientes preceptos:

Orden del día. Los representantes deberán convocar a asamblea del equipo, al menos una vez cada dos semanas, siendo siempre en días hábiles, dentro del horario comprendido entre las 7:00 y las 15:00 hrs y notificando a su Tutor mediante la presentación a aprobación de la orden del día a trabajar. Para la reservación del espacio y brindar andamiaje presencial al equipo, se deberá agendar la asamblea por los medios que el Tutor indique a los alumnos.

La orden del día enlistará los puntos a trabajar durante la asamblea, tales como productos o tareas, así como temas generales que se requiera trabajar en equipo. Deberá seguir el formato que entregue el Tutor a principio de semestre.

Hoja de Acuerdos. Como resultado de la junta, se deberá presentar una hoja de acuerdos donde se asentarán las obligaciones que adquiera cada integrante, la fecha de vencimiento de cada obligación, así como las firmas de conformidad. Deberá seguir el formato que entregue el Tutor a principio de semestre.

Después de la reforma, los puntos se unificaron en uno para quedar inscrito de la siguiente manera:

Reporte de Trabajo en equipo. Los Representantes deberán reunirse con sus equipos al menos una vez cada dos semanas, siendo siempre en días hábiles, dentro del horario comprendido entre las 7:00 y las 15:00 hrs., además de presentar un reporte escrito donde se asentará el proceso del cómo llegaron a los acuerdos notificando a su Titular. Como resultado de la junta en equipo, se deberá presentar un reporte en el que se incluyan los compromisos adquiridos mediante el formato establecido por la Coordinación Académica.

Tercero. Una de las circunstancias más importante que guardaba el PR, era que no existían medios para hacer saber a los docentes cómo aplicar los MARC, por ello se decidió hacer la incorporación de un Capítulo sobre técnicas de aplicación de estos, que quedó de la siguiente manera:

Los medios reconocidos para la solución de conflictos son los siguientes:

- I. Conciliación. Entendido como el diálogo entre dos partes que llega a un acuerdo común.
- II. Mediación. Entendido como la búsqueda de una solución mediante un tercero, quien les brindará consideraciones imparciales, más quedará a consideración de las partes el establecimiento del acuerdo.
- III. Los medios formales establecidos en el Reglamento de Bachillerato o en las disposiciones normativas reconocidas por la Preparatoria.

Como condicionante al acceso a un medio formal, establecido en el punto anterior, todo alumno deberá agotar el siguiente procedimiento:

- I. Entablar el diálogo de manera personal con los involucrados en el conflicto, a fin de lograr la resolución de éste por medio de una conciliación.
- II. Acercarse a su Profesor Titular, agendar y realizar, al menos dos sesiones de Mediación con el personal autorizado por la Coordinación

Académica para llevar este proceso, en el que se reunirán todas las partes afectadas.

6.1.2 Creación del documento Básicos del Programa de Representantes

El documento se generó como herramienta potenciadora del futuro aprendizaje desde la metodología experiencial, la herramienta se concentró en los siguientes cinco puntos:

1. Los equipos son permanentes e inmutables para todo el semestre. Se deberán utilizar en todas las materias para cualquier actividad que el Profesor tenga preparada para trabajo en equipo, salvo aquellas que por su naturaleza requieran de un número menor o mayor de integrantes y no sean parte del producto final.
2. Limitaciones en los criterios de evaluación a un máximo de 40%. Por principio básico del modelo por competencias y del modo de proceder de nuestra institución, de la calificación global del alumno, el 60% deberá ser comprendido por criterios desempeños individuales y no más de un 40% podrá evaluarse mediante un criterio elaborado por equipo.
3. Posibilidad de criterios individuales y grupales. Es importante aclarar que el máximo del 40% atiende únicamente a la calificación global, sin embargo un producto puede contener total o parcialmente criterios de evaluación por equipo. (11 RPR).
4. Integrantes que obstaculicen el desenvolvimiento de un equipo. Los alumnos o profesores que detecten que un integrante está obstaculizando el desenvolvimiento del equipo o del propio Programa, pueden acudir con el Titular de Grado para iniciar el procedimiento correspondiente de suspensión del equipo (13 RPR).
5. Objeto de la solución de conflictos. Un objetivo fundamental es que la mayor parte de los conflictos se resuelvan en la base piramidal de la imagen siguiente, para ello, cuando se suscite un conflicto es importante seguir el siguiente orden para buscar la solución:

Profesor Titular de Grado	4
Profesor de asignatura	3
Representante de equipo	2
Integrantes de los grupos	1

6.2 Manual del Corrillista para el Seminario de Liderazgo Ignaciano

Las actividades que se realizaron a partir de este producto fueron diversas, sin embargo las documentales pueden ser, hasta ahora, sólo estas dos actividades, *Animales fantásticos* y *Diferencias que enriquecen*, descritas en el proceso de intervención y las planeaciones del propio Seminario que se agregan en el apartado de Anexos.

Cada una de las acciones que se han implementado a raíz de la reestructuración de la intervención ha dado resultados positivos en la vida cotidiana de la preparatoria y del estudiante.

Encontramos a alumnos más seguros de sus derechos y del peso de su voz cuando se inconforman ante algo lo que conlleva a que los docentes se documenten, práctica que se observó no realizaban los profesores, y de esta manera se preparen para poder generar productos académicos en un ambiente de armonía, respeto y trabajo colaborativo en el que los alumnos puedan sentirse tomados en cuenta.

Disminuyó considerablemente el número de conflictos entre los alumnos y los profesores durante las épocas de evaluaciones y los mismos profesores se mostraron más abiertos al diálogo con los alumnos. Aunado a ello, se logró que los alumnos se involucraran de forma colaborativa en los trabajos que se asignaban a ellos en equipo.

Capítulo VII.

Diálogos finales

7.1 La vivencia de la Comunidad de Práctica.

Durante el proceso de sistematización e intervención la CdP sufrió diferentes cambios en sus integrantes. El aprendizaje más importante que deja a la CdP, desde nuestra perspectiva es apropiarse del concepto de Trabajo Colaborativo y de que un buen líder es el que puede lograr pasar del simple trabajo cooperativo, a alcanzar un verdadero trabajo colaborativo. Incluso los integrantes de la CdP trabajaron las habilidades para desarrollar liderazgo con los estudiantes durante las sesiones periódicas que se establecieron y estos conocimientos lograron permear en los alumnos a lo largo del período de intervención.

Fue importante para nosotros poder comprobar la teoría de Dewey sobre el Aprendizaje Experiencial en cada una de las sesiones que tocó impartir ante los alumnos.

Cuando al estudiante lo ayudas a romper sus propios paradigmas sobre su perspectiva particular de alguna situación se logra el objetivo de que desafíen sus propios modelos mentales mencionados por Peter Senge.

Consideramos que hay figuras importantes dentro de la comunidad de práctica que permitieron que se mantuviera clara en su objetivo a pesar de haber sufrido varias reestructuraciones, por ejemplo, Esli Navarrete y Marina Nava.

De igual forma, el proceso ayuda a la institución, en este caso, a la Preparatoria, a tener claridad de porqué algunos proyectos no funcionan adecuadamente y es duro enfrentar que muchas veces es por la mala disposición del docente o colaborador.

En conclusión, como Cdp se lograron objetivos importantes, pero se sigue trabajando en la mejora continua de estos. Resulta satisfactorio observar como los miembros de la CdP y los alumnos en general, van apropiando el uso de los MARC en su vida no solo académica sino también personal. Se apropian del conocimiento y lo utilizan cuando se enfrentan en alguna situación de controversia con seguridad y conocimiento de que cualquier situación, por complicada que sea, puede tener una resolución que beneficie a las partes interesadas.

Sin embargo, es importante reconocer que los profesores y colaboradores deben tener las bases académicas necesarias sobre el modelo que construyen los proyectos escolares de la Compañía de Jesús.

Finalmente, considero que la CdP funcionó porque dos de los cuatro que la conformaron son los interesados en la realización de este proyecto y eso la sostuvo a manera de columna vertical. Sin embargo, aunado a ello, el resto de los integrantes están comprometidos con su quehacer cotidiano en la preparatoria y tienen la claridad de que el uso de estrategias con el PR abonan a la vida estudiantil y a generar el desarrollo integral que se busca lograr en los alumnos.

7.2 Diálogo con la gestión del conocimiento.

Ante este fenómeno, es importante reconocer lo que ha sucedido con las persona y el lugar en el que se encuentran, por eso se establecen algunas reflexiones que han sucedido con los investigadores.

Como sujetos que intervinieron en un proceso educativo, fue importante tomar consciencia que nuestras acciones llevan una influencia de la esfera estructural, pues además de realizar este proyecto de intervención, ambos investigadores son profesores y colaboradores de la institución, Preparatoria Loyola, por lo que sus actos necesariamente han tenido una visión desde el interior de las dinámicas laborales y profesionales, así como desde el conocimiento previo de la

reglamentación y los antecedentes de resoluciones por los que ha atravesado la escuela.

Así mismo, se ha reconocido en todo este proceso la posesión de un carácter meramente conciliador por parte de los investigadores. Además, los conocimientos en leyes de Esli Navarrete y en procesos de comunicación, de Lourdes Arreola, han facilitado el acceso a conocimiento de litigio y argumentación debida, por ello se entienden tanto los medios tradicionales como los alternativos, no obstante, para el abogado es sumamente difícil romper el paradigma de la legalidad y adentrarse en el de la búsqueda de la armonía social a través del diálogo, esquema que resulta más sencillo para el comunicólogo.

Socialmente somos parte de una generación que se encuentra en el límite de la nueva, surgida con la llegada de la tecnología y una anterior, con las características de racionalidad excesiva y preocupación por el futuro. Por ello se ha podido entablar un diálogo común entre estudiantes, profesores y directivos, pero no ha sido fácil abandonar los paradigmas que impiden a un adulto encontrar soluciones a conflictos de una manera tan pragmática como los propios adolescentes, pues estos no fundamentan sus juicios en valores y criterios morales, como bien lo hacen sus antecesores.

La importancia de mencionar las virtudes de las personas, es precisamente el reconocimiento de apostar por proyectos que se generen desde las bases sociales de las empresas o instituciones, es decir desde la experiencia misma y el conocimiento individual que habrá de sumarse con otros para lograr transformar la realidad.

Por otro lado, ya dirigidos a la intervención, en teorías como las que nos invitan Nonaka y Senge desde la gestión del conocimiento o Ausubel y Chisholm desde las teorías del aprendizaje, tal vez la dificultad más importante que tiene el docente, más allá de romper el paradigma de depositar información en el cerebro de los

estudiantes como si fuesen vasos vacíos, es entrar en una dinámica de contextualización con sus aprendices, que le permita conocerlos y entenderlos como semejantes.

Y es que aunado a la disposición que puede o no tener un docente, el contexto social nos sumerge en situaciones donde el individualismo es cada vez más exacerbado entre los jóvenes, situación que se conjunta con la apatía ante el estudio, con políticas públicas como la promoción automática donde no hay riesgos académicos reales y exigencias internas de cada plantel, en las que sus directivos buscan mejores estadísticas ante indicadores que se desdican de la calidad educativa y personal de cada estudiante.

Atendiendo a las teorías que hemos decidido utilizar, como es la del aprendizaje significativo, si una de las premisas principales de este modelo es que “es un proceso activo, y solamente el aprendiz puede decidir que desea aprender de forma significativa” el reto se complejiza, pues como docente no sólo se debe identificar qué saben los alumnos, sino diseñar mecanismos adecuados a ellos y encima, convencerlos de que es bueno aprender. Tarea sumamente difícil.

Sin embargo, cuando un profesor descubre las bondades y beneficios de esta teoría puesta en práctica, puede redescubrir el sentido de la enseñanza, desde un carácter más humano y que atiende a las realidades que hoy no enfrentamos. No obstante, cualquier estrategia puede ostentar bases débiles si no se realiza de manera colaborativa con otros sujetos de la institución, pues es el individuo el que posee la disposición de llevarla a cabo.

De toda la experiencia, se puede rescatar la importancia sobre la capacitación en pedagogía y didáctica que debe tener al alcance cualquier institución educativa. En sus manos se encuentra la posibilidad de hacer un proyecto exitoso o no, además, existen muchas ideas desde los docentes que se ven imposibilitados a

materializarse debido a la falta de pericia en la construcción de programas y estrategias de aprendizaje.

7.3 Conclusiones

El trabajo de la docencia es una labor que cada día se vuelve más compleja, pues se enfrenta a realidades que obstaculizan su naturaleza, en lo particular, cuando hablamos de una visión humanista que promueve el pensamiento crítico, la lucha por la justicia y la promoción de la Paz.

Hoy la realidad social, envuelta en una dinámica de celeridad y cambios continuos, que a través de la tecnociencia implica un cambio radical de mirar al mundo, ha encontrado que el Estado no puede tener el monopolio de la justicia y que el ciudadano debe aprender a solucionar las controversias que genere, y sin duda la escuela es el escenario obligado para que estas habilidades se desarrollen.

A través de la sistematización del PR, entendimos que la educación escolar no es un ente estático o un deber ser al interior del aula, sino que es un ser cambiante y que requiere de estrategias que impulsen a todos sus sujetos, pues no solo el estudiante es objeto de esta acción, sino profesor y alumno deben reconocer la necesidad de estar siempre en constante aprendizaje.

Sin embargo, el asunto es que el propio profesor se encuentra imposibilitado a obtener herramientas para generar estrategias de aprendizaje más adecuadas a las necesidades de su educando.

A través de la intervención, se logró que se establecieran procedimientos que enriquecen la práctica del docente, pero principalmente, la apropiación del conocimiento por ambas partes para poder generar trabajo colaborativo resolviendo los conflictos a los que se enfrenten en el desarrollo de tal trabajo utilizando los Medios Alternativos de Resolución de Controversias.

Lista de Referencias

Compañía de Jesús. (2005). Proyecto Educativo Común para Latinoamérica. Febrero 2017, de Asociación de Colegios Jesuitas de la Provincia Centroamericana
Sitio web: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2011/11/PEC.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo 444. Diciembre 2016, de Diario Oficial de la Federación
Sitio web: dof.gob.mx/nota_to_doc.php%3Fcodnota%3D5064950

CHISHOLM, C.; HARRIS, M.; NORTHWOOD, D.; y JOHRENDT, J. (2009). The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories. of Experiential Learning. European Journal of Education, III, 44: 319-337.

Compañía de Jesús. (1616). Ratio Studiorum. Roma: Colegio Romano.

Eggen P. & Kauchak D.. (2009). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Firestone J. & McElroy M. (2011). Problemas clave en la nueva gestión del conocimiento. E.U.A.: Routledge.

Fourez G. (2008). Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque constructivista. España: Narcea Ediciones.

Klein L. (2014). La Pedagogía Ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada. 2014, de 2º. Encuentro de Directores Académicos de los Colegios Jesuitas de América Latina Sitio web: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedIgnacOrigenyConfig18set14.pdf>

Nonaka, I. (julio 10 2016). Una teoría dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional. abril 2016, de ISSUU Sitio web: https://issuu.com/mirnaethel/docs/una_teor%C3%ADa_din%C3%A1mica_de_creaci%C3%B3n_de_conocimiento

Novak J. & Cañas, A.. (2010). Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje Humano. mayo 10, 2018, de Cmap Sitio web: <http://cmap.ihmc.us/docs/fundamentospsicologicos.php>

Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico. (1993). 1a ed. [libro electrónico] Roma: Compañía de Jesús, p.p. 322. Disponible en: <http://file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/Compa%C3%B1%C3%ADa%20de%20Jes%C3%99s%201993%20-%20Pedagog%C3%ADa%20Ignaciana%20Planteamiento%20Pr%C3%A1ctico.pdf> [Accessed 1 May 2018].

Romero M.(2010, Octubre) El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Revista de Antropología Experimental, Especial Educación 8, 89-102.

Senge P. (2013). La Quinta Disciplina. México: Granica.

Universidad Loyola del Pacífico, Documentos fundantes (abril 2016) Sitio web:
<https://ulpgro.mx/acerca-de-loyola/documentos-fundantes>

Vygotsky, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje, Ed. Paidós. Barcelona.

Wenger E. (1998). Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad.
Barcelona: Paidós.

Anexo

Reglamento del Programa de Representantes - Otoño 2017 OTOÑO 2017

DISPOSICIONES GENERALES

1. Todo alumno que forme parte del Programa de Representantes, deberá entender a este Reglamento como supeditado al Reglamento de Bachillerato, debiendo sujetarse siempre a los principios generales de éste, del Código de Ética, del Ideario de la Universidad y todos aquellos ordenamientos que la Preparatoria Loyola considere pertinentes.
2. En el presente Reglamento se le denomina:
 - a) Preparatoria, al Bachillerato de la Universidad Loyola del Pacífico.
 - b) Programa, al Programa de Representantes aplicable en todos los semestres de bachillerato.

Capítulo I.

NATURALEZA Y OBJETIVOS

3. El Programa de Representantes es una actividad pedagógica que tiene como propósito mostrar al alumno alternativas para abordar problemas y retos cotidianos, formando criterios y reflexiones sobre la organización y autorregulación, en la búsqueda siempre de un pensamiento justo encaminado a la construcción de paz. **La paz es un valor esencial de la pedagogía ignaciana**, por lo que el Programa de Representantes tiene una valoración en todas las materias del plan de estudios.

Consiste en la conformación de equipos que se implementarán en todas las materias, donde el alumno pone a prueba su capacidad de servicio, tolerancia y solidaridad con sus compañeros. Conoce las dificultades reales y formales del trabajo colaborativo y rompe las barreras que normalmente, ya en la vida productiva, lo alejan de compañeros de oficina, despacho, empresa y trabajo en general.

4. Los sujetos que intervienen serán:

- I. El alumno.
- II. El Profesor de Asignatura, para efectos llamado el Profesor.
- III. El Profesor Titular, para efectos llamado el Titular.
- IV. El Coordinador Académico.

CAPÍTULO II

CONFORMACIÓN DE LOS EQUIPOS

5. Cada grupo se dividirá en equipos en proporción de 1:6, éstos deberán ser determinados e inmutables durante todo el semestre, teniendo como representante un alumno electo pública y democráticamente, mediante el procedimiento indicado por el Titular.

Cuando el número de alumnos en un grupo sea menor a veinticinco, el Titular podrá decidir el número de integrantes por equipo que considere pertinente.

6. Una vez elegidos los representantes, en reunión con el Titular, se designarán los integrantes de cada uno de sus equipos, mediante el procedimiento indicado por la Coordinación Académica.

Los representantes tendrán la oportunidad de realizar libre permuta entre ellos hasta dos cambios por equipo. Para este efecto y sólo en este plazo, se requerirá únicamente el documento solicitud de cambio con las firmas de todos los involucrados, así como la explicación de su petición, mas no podrá ser objetada o impedida por ninguna autoridad.

7. Una vez finalizado el proceso de conformación, los equipos se publicarán a la comunidad, dando por efecto que ninguno podrá modificarse a lo largo del semestre, salvo en los casos previstos por este Reglamento.

CAPÍTULO III DESARROLLO DEL PROGRAMA

8. Los representantes deberán asistir a los talleres de inducción, seguimiento y recuperación, así como a las demás fechas que su Titular le indique.

El Titular deberá publicar las fechas correspondientes a los talleres y encuentros señalados, así como facilitar los medios correspondientes para el desarrollo del programa.

9. Reporte de Trabajo en equipo. Los Representantes deberán reunirse con sus equipos al menos una vez cada dos semanas, siendo siempre en días hábiles, dentro del horario comprendido entre las 7:00 y las 15:00 hrs y notificando a su Titular. Como resultado de la junta, se deberá presentar un Reporte escrito donde se asentará el proceso del cómo llegaron a los acuerdos respectivos, así como los compromisos adquiridos mediante el formato establecido por la Coordinación Académica.

10. El Reporte se digitalizará y compartirá por los medios electrónicos que indique el Titular, a efectos que todos los involucrados puedan dar seguimiento al proceso referido.

11. La calificación, aunque considerada en grupo, deberá ser preponderantemente individualizada, siempre y cuando no se establezca lo contrario en la rúbrica realizada por el Profesor. De esta forma se procurará siempre el nivel académico de los alumnos, en la construcción de su competencia global indicada por la materia.

Para brindar efectos al párrafo anterior, los profesores de asignatura deberán elaborar criterios de evaluación relativos al equipo en general y otros de carácter individual, atendiendo a lo siguiente:

- a. De la calificación global del alumno, los criterios individuales deberán tener un valor no menor al 60% del total del parcial.
- b. En la rúbrica de cada producto, deberá haber criterios tanto en equipo como individuales, su porcentaje será determinado según la naturaleza de cada trabajo.

Para que un alumno acceda a una revisión que corresponda a lo indicado en este artículo, deberá haber cumplido con todos los requisitos formales indicados en este Capítulo.

12. El Profesor podrá requerir al representante que le muestre sus Reportes de Trabajo o bien que lo comparta vía digital, de esta forma validará el trabajo individual de cada alumno para dar cumplimiento al punto anterior.

13. El Titular mediante petición de algún integrante, del representante de equipo o del profesor de asignatura, podrá suspender a un integrante, cuando no demuestre disposición en la colaboración y obstaculice el crecimiento del equipo, pudiendo afectar académicamente a sus compañeros y limitar el desarrollo del Programa.

Los alumnos suspendidos acatarán las instrucciones que el Titular les indique.

14. Para efectos del punto anterior, se deberá seguir el siguiente proceso:

- I. El representante del equipo o los interesados, presentarán un escrito ante el Titular, donde se establezca las causales para pedir la separación del integrante. Este procedimiento deberá realizarse durante el período correspondiente al 50% inicial del tiempo comprendido entre la fecha que se deja el trabajo y la fecha de entrega.
- II. Acompañado al escrito, se presentarán los documentos que demuestren las faltas en que haya incurrido el integrante.
- III. El Titular evaluará el caso concreto con el Profesor de la materia correspondiente.
- IV. El Titular dará a conocer si la petición fue aprobada o no, así como las medidas que deberán seguir los alumnos y profesores, que acompañen la resolución.

El procedimiento de este punto, sólo podrá realizarse en un proyecto o actividad específica, nunca sobre el total de las materias, en respeto estricto del punto 11 de este Programa.

15. La Coordinación Académica es la máxima autoridad en el Programa de Representantes. Tendrá la facultad de dirimir y crear acuerdos entre los sujetos que intervienen en el proceso.

CAPÍTULO IV OBLIGACIONES

16. Son obligaciones de los alumnos:

I. De los **representantes**:

- a. Leer el Reglamento del Programa de Representantes y entregar acuse de recibo con su firma y la de su padre o Tutor.
- b. Asistir a los talleres de inducción, seguimiento y recuperación, así como a las demás fechas que su Titular le indique.
- c. Convocar a asambleas.
- d. Obtener y utilizar los formatos para el desarrollo del Programa.

- e. Ser responsable de manejar oportunamente y presentar sus avances en cada periodo de evaluación en la materia que así se lo requiera.
- f. Ser el vínculo de comunicación del equipo con los Profesores y Titulares.
- g. Ante cualquier duda, acercarse a su Titular.
- h. Actuar con buena conducta, tolerancia y colaboración, promoviendo siempre la participación y expresión de todos los miembros del equipo.

II. De los integrantes de los equipos:

- a. Leer el Reglamento del Programa de Representantes y entregar acuse de recibo con su firma y la de su padre o Titular.
- b. Asistir a las sesiones de seguimiento, así como a las demás fechas que su Titular le indique.
- c. Asistir a las asambleas convocadas.
- d. Atender las indicaciones que su Representante les indique.
- e. Conocer y, de requerirse, saber utilizar los formatos para el desarrollo del Programa.
- f. Actuar con buena conducta, tolerancia y colaboración, promoviendo siempre la participación y expresión de todos los miembros del equipo.

17. Son obligaciones del Profesor:

- I. Leer el Reglamento del Programa de Representantes y entregar acuse de recibo con su firma.
- II. Respetar los equipos establecidos para todas las actividades que así lo demanden, procurando siempre lo dispuesto por el punto 11 de este Programa .
- III. Brindar andamiaje a los alumnos en la construcción de sus trabajos en equipos.
- IV. Atender las indicaciones que al efecto del Programa, indique el Titular.
- V. Utilizar las técnicas de solución de conflictos que presenta el Programa.

18. Son funciones del Titular:

- I. Leer el Reglamento del Programa de Representantes.
- II. Organizar la elección para la conformación de los equipos.
- III. Llevar el control de la agenda de asambleas.
- IV. Recibir y dar seguimiento a escritos presentados por los alumnos.
- V. Informar periódicamente el seguimiento y desempeño de los alumnos ante la Coordinación.
- VI. Dar a conocer las fechas para los talleres de inducción, seguimiento y recuperación, así como a las demás fechas que se indiquen, tanto para alumnos como para profesores.
- VII. Vigilar el cumplimiento del punto 11 en las rúbricas y desarrollo de las actividades.
- VIII. Dar solución, en el ámbito de su competencia, a las controversias presentadas por los alumnos y profesores.

19. Son funciones del Coordinador Académico:

- I. Leer el Reglamento del Programa de Representantes.
- II. Evaluar el Programa de Representantes.
- III. Brindar seguimiento al Titular en el desarrollo del Programa.

- IV. Dar solución, en el ámbito de su competencia, a las controversias expuestas por el Titular.

CAPÍTULO V

VINCULACIÓN DEL PROGRAMA CON LAS CLASES

20. El Programa podrá o no ser promediado con respecto a la calificación de las materias. Sin embargo, el profesor deberá cubrir los siguientes elementos:

- I. De elaborar rúbricas para la evaluación en equipo, atender a las características y disposiciones de este Reglamento.
- II. Brindar los avisos correspondientes a los alumnos en las sesiones de encuadre y a lo largo del semestre.
- III. Atender todas las disposiciones que indique el Titular y la Coordinación Académica.

21. Las competencias que persigue el Programa son de carácter general, por lo que no deberán obstaculizar ni desvirtuar las búsquedas por cada materia en lo particular.

CAPÍTULO VI

SOBRE LOS CONFLICTOS

22. En la búsqueda de alternativas para solucionar conflictos, la jerarquía obedecerá al siguiente orden:

- I. Representante de equipo;
- II. Profesor de asignatura;
- III. Profesor Titular de Grado; y
- IV. Coordinador Académico

Ningún profesor o directivo podrá atender en materia algún caso, sin antes asegurarse de que el alumno haya tratado de solucionar por todos los medios su conflicto con las jerarquías anteriores.

23. El diálogo es el elemento esencial para la búsqueda de soluciones a conflictos. Entendemos a éste como la comunicación, oral o escrita, entre dos o más personas y deberá situarse siempre en un ambiente de disposición, respeto y tolerancia.

24. Los medios reconocidos para la solución de conflictos son los siguientes:

- I. **Conciliación.** Entendido como el diálogo entre dos partes que llega a un acuerdo común.
- II. **Mediación.** Entendido como la búsqueda de una solución mediante un tercero, quien les brindará consideraciones imparciales, más quedará a consideración de las partes el establecimiento del acuerdo.
- III. **Los medios formales** establecidos en el Reglamento de Bachillerato o en las disposiciones normativas reconocidas por la Preparatoria.

CAPÍTULO VII

SOBRE LOS MEDIOS ALTERNATIVOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

25. Como condicionante al acceso a un medio formal, establecido en el punto anterior, todo alumno deberá agotar el siguiente procedimiento:

- I. Entablar el diálogo de manera personal con los involucrados en el conflicto, a fin de lograr la resolución de éste por medio de una conciliación.
- II. Acercarse a su Profesor Titular, agendar y realizar, al menos dos sesiones de Mediación con el personal autorizado por la Coordinación Académica para llevar este proceso, en el que se reunirán todas las partes afectadas.

26. Una vez agotados todos los medios alternativos y de no llegar a una solución, para seguir un procedimiento formal, referidos en la última fracción del punto 24, se deberán efectuar los siguientes pasos:

- I. Presentación ante el Titular de un escrito, donde se explique su pretensión, la descripción del conflicto y su fundamentación en el reglamento correspondiente.
- II. Acompañado al escrito, se presentarán los documentos que acrediten las cuestiones argumentadas.
- III. El Titular evaluará junto con el Coordinador, el caso concreto, analizando el escrito, sus anexos y otorgando el derecho a la contraparte de ser escuchada.
- IV. El Titular dará a conocer la resolución aprobada por la Coordinación, así como las medidas que deberán seguir los alumnos y profesores para su cumplimiento.
- V. La resolución, las medidas tomadas y sus efectos, serán documentados y archivados.

27. Todo escrito presentado para activar un medio formal, deberá contener los siguientes elementos:

- I. Fecha de presentación.
- II. Nombre del alumno o alumnos peticionarios.
- III. Autoridad escolar a quien se dirija.
- IV. La petición escrita.
- V. En su caso, los hechos en que se funde la petición.
- VI. En su caso, las normas escolares en que se funda la petición.
- VII. Firma del alumno o alumnos peticionarios.
- VIII. En su caso, exhibición de las pruebas y documentos en que se funde la petición.

Una vez leído y comprendido, manifestamos estar enterados y aceptamos de conformidad las normas inscritas en el presente documento.

Nombre y firma del Padre o Tutor

Nombre y firma de la Madre o Tutora

Fecha

Grupo

Nombre y firma del Alumno

REGLAMENTO DE PROGRAMA DE REPRESENTANTES. Una vez leído y comprendido, manifiesto estar enterado y acepto de conformidad las normas inscritas en el presente documento.

Nombre y firma
Profesor _____

Fecha

Asignatura(s)

